

RUDIANY REIS DA SILVA

CONSCIÊNCIA DE AUTOEFICÁCIA: UMA PERSPECTIVA SOCIOCognITIVA
PARA O ESTUDO DA MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DE PIANO

CURITIBA

2012

RUDIANY REIS DA SILVA

CONSCIÊNCIA DE AUTOEFICÁCIA: UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA
PARA O ESTUDO DA MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DE PIANO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, Área de Concentração em Educação Musical, Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Rudiany Reis da
Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano / Rudiany Reis da Silva. – Curitiba, 2012.
144 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Piano – Instrução e estudo. 2. Piano – Professores – Motivação no trabalho. 3. Cognição. 4. Piano – Eficácia no ensino. I. Título.

CDD 786.2

Dedico este trabalho aos meus pais
Wilson e Clarice, e às minhas irmãs Vivian
e Vivielin.

Por todo amor, apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Ao único Deus que com Seu eterno amor nos amou, e por isto com infinita bondade nos atraiu. (Jr. 31:3). Pelas Suas misericórdias que se renovam a cada manhã e pela esperança de um futuro bem melhor, onde nem na lembrança sofreremos com a dor.

Agradeço à minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo, pelos seus sábios e preciosos conselhos, carinho e paciência.

Às professoras doutoras Renate Weiland e Zélia Chueke, pela participação na minha banca de qualificação, pelas suas indagações e sugestões, e também pela participação na banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, em especial ao Prof. Dr. Danilo Ramos.

Aos professores Suely Lima, Margareth Milani, Leilah Paiva, Aline Petry, Daniele Franco e Álvaro Nadolny, por contribuírem na construção e consolidação dos meus ideais na carreira musical, e por ainda despertarem em mim novos anseios.

Aos amigos, com os quais sempre pude contar: Daniella, Edson, Fábio, Hulda, Ismael, Márcio, Raquel, Samuel, Silvana e Vilma, a todos muito obrigada.

Ao Gustavo, com quem a cada dia pude compartilhar as frustrações e as evoluções deste trabalho: pela paciência, carinho, incentivo e compreensão, muito obrigada, e de igual modo, a toda a sua família.

Aos colegas de pós-graduação, Mariana Stocchero, Rossana Cavallini, Tatiane Wiese e Sérgio Torres, por compartilharem suas experiências e maturidade na profissão.

Aos pastores Antônio Porcel, Dailton Antônio dos Santos, e José Lima de Farias Filho, pelas orações e credibilidade dada à minha atuação com a música na igreja.

A todos aqueles que em suas orações sempre se lembram da minha pessoa.

À direção da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, por permitir que a segunda fase desta pesquisa se realizasse em suas dependências.

Aos professores de piano que participaram em todas as fases desta pesquisa.

Ao professor doutor Cesar Augusto Taconeli, por ter me assessorado na parte estatística deste trabalho.

À REUNI, pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar a motivação de um grupo/amostra de professores particulares de piano, da cidade de Curitiba, sob o viés do principal constructo da teoria social cognitiva: as crenças de autoeficácia de Albert Bandura (1977). Tendo como objetivos específicos, pretendeu-se: a) discorrer sobre a motivação e sobre o referencial teórico escolhido – teoria social cognitiva e crenças de autoeficácia; b) verificar que situações influenciam as crenças de autoeficácia do professor particular de piano; c) analisar a relação entre os níveis das crenças de autoeficácia do professor particular de piano e a fase em que este se encontra na carreira docente, de acordo com a classificação de Michaël Huberman (2007). A hipótese levantada para esta pesquisa foi a crença de que quanto mais longa a carreira de um professor particular de piano, mais seguro de suas ações ele é. Diante dos objetivos aqui apresentados, o estudo de levantamento (*survey*) apresentou-se como o mais adequado, e subdividiu-se em três etapas, conforme as orientações de Bandura: a primeira etapa teve como objetivo identificar as dificuldades, impedimentos e desafios enfrentados pelos professores de piano; a segunda etapa constituiu-se em um inventário piloto construído a partir das respostas obtidas na etapa anterior - após a obtenção dos dados nesta etapa, algumas revisões foram realizadas e o inventário passou por um teste de validação através do coeficiente *Alpha de Cronbach*; a terceira e última etapa consistiu na aplicação em si do inventário validado e revisado, constituído por questões de cunho pessoal, e por mais 22 itens em escala *Likert*, subdivididos em três fatores: fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais*; fator 2 – *Eficácia para motivar*; e fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*. Em síntese, a partir dos resultados obtidos pode-se perceber que os professores apontaram variados níveis de confiança em diferentes situações, mas que em especial eles se sentem muito mais seguros para lidar com situações vivenciadas anteriormente por eles enquanto alunos ou durante a formação para a docência, e que em situações onde é necessário lidar com alunos que precisam de um trabalho diferenciado em virtude de suas limitações físicas ou mentais eles se apresentaram menos confiantes. Também foi possível confirmar a hipótese principal desta pesquisa, pois os professores que possuíam mais tempo de carreira alcançaram escores médios de confiança significativamente mais altos do que aqueles que estavam ainda ingressando na carreira. Espera-se, por meio desta investigação, contribuir para a ampliação das pesquisas sobre motivação e docência no meio musical, buscando assim favorecer ações para a formação de professores de piano e música em geral.

Palavras chave: Teoria social cognitiva. Crenças de autoeficácia. Fases na carreira docente. Professores particulares de piano.

ABSTRACT

This study has had, as its main objective, the motivational analysis of a group/sample of piano private teachers from Curitiba under the bias of the main construct of the social cognitive theory: Albert Bandura's beliefs in self-efficacy (1977). As specific objectives, it was intended to: a) discuss the concept of motivation and the theoretical references chosen – social cognitive theory and self-efficacy beliefs; b) verify which situations influence the self-efficacy beliefs of the piano private teacher; c) analyse the relation between the levels of the self-efficacy beliefs of the piano private teacher and the stage in which he/she is working as a teacher, according to Michaël Huberman's classification (2007). In this research, it has been taken into account the hypothesis that the longer a piano private teacher's career is, the more secure of his/her actions he/she feels. Considering the objectives introduced above, the survey seemed to be the most adequate type of study in this case, and it has been subdivided into three stages according to Bandura's orientation: the first one has had the objective of identifying the difficulties, impediments and challenges faced by piano teachers; the second one has consisted in building a pilot inventory based on the answers obtained in the previous stage (some reviews have been done and the inventory has gone through a validation test through the Cronbach'Alpha coefficient); the third and last stage has consisted in the self-application of the validated and reviewed inventory, constituted by personal questions and 22 items in the Likert scale, subdivided into three factors: factor 1 – Efficacy to the instructional strategies; factor 2 – Efficacy to motivate; and factor 3 – Efficacy to interpersonal relations. In short, considering the results obtained, it was possible to notice that teachers show several confidence levels in different situations, but they feel much more secure to deal with situations they have experienced previously by themselves when they were students or during their preparation to be teachers, and that in situations in which it is necessary to deal with students that need a differentiated work as a result of their physical or mental limitations they feel less confident. Also, it was possible to confirm the main hypothesis of this research, since teachers who had a longer career reached higher average confidence scores than the ones who were at the beginning of the career. It is expected to contribute with the enlargement of the researches on motivation and teaching in the musical field, seeking to support actions to the preparation of piano and music teachers.

Key words: Social cognitive theory. Self-efficacy beliefs. Stages in the teaching career. Piano private teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA RECIPROCIDADE TRIÁDICA.	23
FIGURA 2 - ESCALA DE CONFIANÇA NA EFICÁCIA PESSOAL	79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÕES ENTRE OS NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E AS CONSEQUÊNCIAS NA PRÁTICA EDUCATIVA	39
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO	85
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME A MAIOR TITULAÇÃO.....	86
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR IDADE	86
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR TEMPO DE ATUAÇÃO	87
GRÁFICO 5 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – AMOSTRA TOTAL	90
GRÁFICO 6 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - AMOSTRA TOTAL	92
GRÁFICO 7 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - AMOSTRA TOTAL	96
GRÁFICO 8 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1).....	99
GRÁFICO 9 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)	101
GRÁFICO 10 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS INTENS DO INVENTÁRIO – FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)	103
GRÁFICO 11 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)	106
GRÁFICO 12 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)	108
GRÁFICO 13 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)	110
GRÁFICO 14 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)	113
GRÁFICO 15 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)	115

GRÁFICO 16 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)	117
GRÁFICO 17 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELA AMOSTRA TOTAL	118
GRÁFICO 18 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELO GRUPO 1 - FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)	119
GRÁFICO 19 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELO GRUPO 2 - FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)	120
GRÁFICO 20 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELO GRUPO 3 - FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)	121

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO - ESTUDO PILOTO	82
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA - ESTUDO PILOTO.....	82
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME A FORMAÇÃO - ESTUDO PILOTO	82
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME O TEMPO DE ATUAÇÃO - ESTUDO PILOTO	83
TABELA 5 - VALORES DO ALFA DE CRONBACH	83
TABELA 6 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA O FATOR 1.....	89
TABELA 7 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA O FATOR 2	91
TABELA 8 - RESULTADOS DA AMOSTRA GERAL PARA O FATOR 3	94
TABELA 9 - RESULTADOS PARA O FATOR 1 NA FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1).....	98
TABELA 10 - RESULTADOS PARA O FATOR 2 NA FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)	100
TABELA 11 - RESULTADOS PARA O FATOR 3 NA FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)	102
TABELA 12 - RESULTADOS PARA O FATOR 1 NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)	105
TABELA 13 - RESULTADOS PARA O FATOR 2 NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)	107
TABELA 14 - RESULTADOS PARA O FATOR 3 NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)	109
TABELA 15 - RESULTADOS PARA O FATOR 1 NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)	112
TABELA 16 - RESULTADOS PARA O FATOR 2 NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)	114
TABELA 17 - RESULTADOS PARA O FATOR 3 NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 A MOTIVAÇÃO: CONCEITOS E ABORDAGENS	19
1.2 TEORIA SOCIAL COGNITIVA	22
1.3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	25
1.3.1 Origens das crenças de autoeficácia	28
1.3.2 Os processos principais nas crenças de autoeficácia	31
1.4 A AUTOEFICÁCIA NA PRÁTICA DOCENTE	35
1.5 FASES DA CARREIRA DOCENTE	42
1.5.1 A entrada na carreira	44
1.5.2 Fase da estabilização	46
1.5.3 Fase da diversificação	47
1.5.4 Fase da serenidade e distanciamento	48
1.5.5 Fase do desinvestimento	49
CAPÍTULO 2 – PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR DE PIANO	51
2.1 O PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO: A PESQUISA DE BOZZETTO (2004)	52
2.2 OS SABERES DOS PROFESSORES DE PIANO EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA: A PESQUISA DE ARAÚJO (2005)	55
2.3 SER MÚSICO E SER PROFESSOR: A PESQUISA DE GLASER (2005)	58
2.4 O PROCESSO DE ENSINO DO PIANO BASEADO NO PROCESSO DE ESCUTA E INTERPRETAÇÃO: A PESQUISA DE CHUEKE (2006)	61
2.5 O PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE PIANO EM PORTO ALEGRE: A PESQUISA DE OLIVEIRA (2007)	64
2.6 O PENSAR E O REFLETIR NO ENSINO DO PIANO: A PESQUISA DE SCARAMBONE (2009)	67
2.7 SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE PIANO NO INÍCIO DA CARREIRA: A PESQUISA DE GEMÉSIO (2010)	70
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	74
3.1 O MÉTODO (<i>SURVEY</i>)	74
3.2 INSTRUMENTOS JÁ DESENVOLVIDOS PARA A MEDIDA DA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES	76

3.3 AS ORIENTAÇÕES DE BANDURA (2006).....	78
3.3.1 O coeficiente <i>Alpha de Cronbach</i> e a confiabilidade de questionários.....	79
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
3.4.1 Primeiro momento – Elaborando o inventário.....	80
3.4.2 Segundo momento – Estudo-piloto.....	81
3.4.3 Terceiro momento – Estudo com a amostra definitiva.....	84
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA	85
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DEFINITIVA	85
4.2 ANÁLISE DOS INVENTÁRIOS COM A AMOSTRA TOTAL	88
4.3 ANÁLISE DOS INVENTÁRIOS COM A AMOSTRA CARACTERIZADA	96
4.3.1 Análise dos inventários do grupo 1 – fase da <i>entrada na carreira</i>	97
4.3.1.1 Fator 1 – <i>Eficácia para as estratégias instrucionais</i> (G1)	97
4.3.1.2 Fator 2 – <i>Eficácia para motivar</i> (G1)	99
4.3.1.3 Fator 3 – <i>Eficácia para as relações interpessoais</i> (G1)	101
4.3.2 Análise dos inventários do grupo 2 – fase da <i>diversificação</i> (G2)	104
4.3.2.1 Fator 1 – <i>Eficácia para as estratégias instrucionais</i> (G2)	104
4.3.2.2 Fator 2 – <i>Eficácia para as estratégias instrucionais</i> (G2)	106
4.3.2.3 Fator 3 – <i>Eficácia para as relações interpessoais</i> (G2)	108
4.3.3 Análise dos inventários do grupo 3 – fase da <i>serenidade e</i> <i>distanciamento</i> (G3)	111
4.3.3.1 Fator 1 – <i>Eficácia para as estratégias instrucionais</i> (G3)	111
4.3.3.2 Fator 2 – <i>Eficácia para motivar</i> (G3)	113
4.3.3.3 Fator 3 – <i>Eficácia para as relações interpessoais</i> (G3)	116
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	134

INTRODUÇÃO

O meu interesse em desenvolver uma pesquisa que tratasse da consciência¹ de autoeficácia do professor particular de piano partiu da minha própria prática como professora de piano e das minhas próprias inquietações, sendo estas naturais de uma professora de piano que se encontra em fase inicial de carreira. Muitas das vezes estas inquietações chegaram a prejudicar o meu próprio desempenho como professora, pois as dúvidas e as incertezas com relação às ações a tomar frente a certos desafios aumentavam o meu nível de estresse e ansiedade, afetando assim a minha motivação em exercer esta profissão.

Na medida em que fui passando por estes desafios, ora com fracassos ora com sucessos, certas indagações foram surgindo: Por quanto tempo se estenderá esta sensação de insegurança que afeta o meu desempenho e bem estar? Será que todos os professores de piano passam ou já passaram por isto? Será que na medida em que o tempo for passando estas situações já não serão mais consideradas inquietantes e vou poder encarar os desafios com mais segurança e ousadia?

Estas questões também estavam relacionadas com as minhas reflexões que fazia a respeito das minhas reais capacidades como professora de piano e sobre como eu agia diante dos desafios que se apresentavam a mim, e na tentativa de encontrar solução para elas, conheci a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura. Percebi que esta teoria poderia me dar algumas respostas, primeiro por ela ser uma das diversas possibilidades de se analisar o comportamento motivado, e segundo porque os seus objetos de estudo fazem parte de um processo existente em todos os seres humanos: a avaliação interior que nos conduz a fazer nossas escolhas, a maneira como solucionamos os problemas e as constantes modificações no nosso comportamento na tentativa de nos adequarmos aos novos sistemas emergentes na sociedade.

A teoria social cognitiva foi desenvolvida por Albert Bandura, psicólogo canadense, ainda vivo, em meados dos anos de 1980. No início ela se apresentava mais relacionada ao *Behaviorismo*, no entanto com o tempo foi passando por várias

¹ O termo consciência aqui foi empregado como sinônimo do termo crenças, e no decorrer do trabalho a incidência do segundo termo é maior, visto que este é o mais usual na literatura brasileira sobre o assunto aqui em questão: Bzuneck, 1996, 2000, 2001; Azzi, Polydoro, Bzuneck, 2006; Macedo, 2009; Macedo e Bzuneck, 2009, e etc.

alterações, e obteve mais aceitação dos cognitivistas quando procurou analisar as modificações do comportamento sob o viés das teorias cognitivas.

O principal componente desta teoria é a teoria das crenças de autoeficácia. Este conceito de autoeficácia foi desenvolvido pelo próprio Bandura (1977), e está relacionado ao julgamento que as pessoas realizam a respeito de suas capacidades; estas crenças determinam o esforço empregado para cumprir determinadas tarefas, e ainda segundo Pajares & Olaz (2008) são a base para a motivação do ser humano, e sob a perspectiva desta teoria e de seu principal componente, é que a motivação é tratada neste trabalho

A hipótese que temos para esta pesquisa configura-se na crença de que quanto mais longa a carreira de um professor particular de piano, mais seguro de suas ações ele é, e na tentativa de comprovar isto temos como objetivo principal analisar as crenças de autoeficácia, em relação à atuação docente, de um grupo/amostra de professores particulares² de piano, da cidade de Curitiba, e como objetivos específicos pretendemos: a) discorrer sobre a motivação e sobre o referencial teórico escolhido – teoria social cognitiva e crenças de autoeficácia; b) verificar que situações influenciam as crenças de autoeficácia do professor particular de piano; c) analisar a relação entre os níveis das crenças de autoeficácia do professor particular de piano e a fase em que este se encontra na carreira docente. Para atender o último objetivo específico desta pesquisa viu-se também a necessidade de discorrer sobre as fases da carreira docente, de acordo com a abordagem de Michaël Huberman (2007).

As fases da carreira docente é uma classificação das etapas ou ciclos que os professores tendem a seguir de um modo geral, desenvolvida por Michaël Huberman (2007) através de um estudo realizado com vários professores do ensino regular, por volta dos anos de 1980. Neste estudo ele pode perceber algumas características de cada fase, e pode entender também o porquê das crises e instabilidades, e as razões que levam o professor a ter uma sensação de segurança e liberdade, presentes em certas etapas da carreira.

Tendo em vista os objetivos apresentados para a realização desta pesquisa, a metodologia considerada adequada possui uma abordagem quantitativa, onde o

² O perfil dos professores particulares de piano desta pesquisa está compreendido entre profissionais que possuem uma renda, na sua maior parte, obtida de aulas particulares de piano em casa, e que ainda lidam com alunos que se encontram em variadas faixas etárias, e em variados níveis de evolução e de interesse no estudo do instrumento.

estudo de levantamento (*survey*) apresenta-se como o mais adequado. A pesquisa *survey* pode ser descrita como “(...) a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.” (FREITAS; OLIVEIRA; SACCOL; MOSCAROLA, 2000, p. 105).

Conforme as orientações de Bandura (2006), a pesquisa realizou-se em três etapas: a primeira teve o propósito de identificar as dificuldades, impedimentos e desafios enfrentados pelos professores de piano, atuantes em diversos espaços, instituições e até como professores particulares; a partir das respostas obtidas nesta primeira etapa, foi construído o instrumento de análise da autoeficácia do professor de piano, ao qual denominamos *Inventário de avaliação da autoeficácia do professor de piano*, o qual se dividiu em três partes (fatores): fator 1 – Eficácia para estratégias instrucionais (questões 1 a 9); fator 2 – Eficácia para motivar (questões 10 a 16); e fator 3 – Eficácia para as relações interpessoais (questões 17 a 22).

A segunda etapa configurou-se no estudo-piloto desta pesquisa: nesta fase os inventários foram aplicados aos professores de piano da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Este estudo-piloto proporcionou alguns direcionamentos quanto às mudanças que deveriam ocorrer em decorrência das falhas na construção do inventário. Nesta segunda fase, ainda, foi empregado o procedimento estatístico mais utilizado para a mensuração da consistência interna de questionários – o coeficiente *alfa de Cronbach*.

Já a terceira, e última fase desta pesquisa consistiu na aplicação do questionário em si para o público alvo desta pesquisa – os professores particulares de piano, e contou com a participação de **13** professores atuantes na cidade de Curitiba.

A estrutura deste trabalho está dividida em quatro capítulos: no primeiro capítulo está a fundamentação teórica desta pesquisa; nele buscou-se inicialmente discorrer sobre a motivação, procurando assim, elucidar os principais conceitos da Teoria Social Cognitiva e das crenças de autoeficácia; por fim, este capítulo apresenta o estudo desenvolvido por Michaël Huberman (2007) sobre as fases da carreira docente.

O segundo capítulo consiste em uma revisão de literatura, onde se encontram relatadas algumas pesquisas desenvolvidas no país a respeito do professor de piano.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia empregada para a construção desta pesquisa. De início são destacadas as características da pesquisa quantitativa, e alguns exemplos de instrumentos de medição da autoeficácia docente também são trazidos à luz; após isto são apresentadas as principais orientações de Bandura (2006) no que diz respeito à construção de instrumentos de medida da autoeficácia; e por fim os processos metodológicos e os resultados da primeira e segunda etapa desta pesquisa são descritos.

As análises e os resultados da pesquisa final são apresentados no quarto capítulo desta dissertação. Neste capítulo, as respostas foram tabuladas, e para facilitar a compreensão, a discussão é apresentada por seções separadas conforme o questionário foi construído (por fatores).

Na conclusão, através dos resultados obtidos, procura-se destacar alguns aspectos importantes desta pesquisa, bem como levantar algumas questões ainda passíveis de discussão, visto que não é porque este trabalho está pronto que as possibilidades de pesquisas na área se encerram. A idéia é que este campo venha a ser explorado ainda mais por outros pesquisadores para que assim uma gama maior de soluções para os problemas comuns do ensino particular de piano sejam disponibilizadas, o que consequentemente trará benefícios aos profissionais que atuam nesta área.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta para o presente capítulo é inicialmente discorrer sobre a motivação – foco desta pesquisa - elucidando os principais conceitos da teoria social cognitiva de Albert Bandura (1980), especialmente o conceito de crenças de autoeficácia. Na sequência também é apresentada o estudo sobre fases da carreira docente, de Michaël Huberman (2007), considerando-se que este referencial é um dos aportes teóricos com o qual será embasada a análise dos dados.

A teoria social cognitiva é uma das diversas possibilidades de análise dos processos motivacionais existentes em inúmeras tarefas realizadas pelos indivíduos. Esta teoria foi desenvolvida por Albert Bandura por volta dos anos de 1980, e é o resultado das várias alterações sofridas desde sua origem – behaviorista - até sua busca por analisar as modificações do comportamento sob o viés das teorias cognitivas.

Dentro da teoria social cognitiva encontramos o constructo das crenças de autoeficácia, que é o componente principal desta teoria. Estas crenças dizem respeito ao quanto o sujeito se considera capaz em realizar determinada tarefa, e no que diz respeito à motivação são vários os fatores que nos levam a compreender o quanto estas crenças contribuem para ela, tomando como exemplo, o fato destas determinarem o esforço empregado pelo sujeito para o alcance de determinados objetivos.

Quanto às fases da carreira docente, esta é a classificação de uma série de etapas, ou ciclos, pelos quais os professores tendem a seguir de um modo geral. Um estudo sobre as fases da carreira docente foi elaborado por Michaël Hubermann (2007), por volta dos anos de 1980, a partir de questões consideradas fascinantes, onde o autor tinha como interesse entender se haveriam fases no ensino, e se a grande maioria dos professores passava por estas mesmas fases, se a relação com os alunos e com todo o sistema de ensino modificava na medida em que o profissional estivesse em momentos diferentes da carreira, e se a imagem percebida de si mesmos se alteravam conforme o tempo fosse passando, e etc. Com este estudo, o autor pôde elencar e entender as características de cada fase da carreira docente, o porquê de certas crises e instabilidades e também o porquê da sensação de estabilidade, segurança e liberdade, presentes em certas etapas da carreira.

A justificativa para se abordar este assunto neste capítulo está no fato de que uma das propostas específicas deste trabalho é justamente analisar se os níveis das crenças de autoeficácia dos professores de piano variam, na medida em que vão avançando nas fases da carreira docente. A hipótese que temos é que quanto mais tempo de carreira o professor de piano tenha, ou seja, quanto mais fases ele já tenha vivenciado, maiores níveis de crença de autoeficácia ele tem, surge assim a razão de fazermos o contraponto entre estes três assuntos: teoria social cognitiva, crenças de autoeficácia e fases da carreira docente.

Com relação às pesquisas já realizadas envolvendo a aplicação do constructo das crenças de autoeficácia no campo da música, podemos perceber que elas são poucas e recentes. Elas abordam especialmente questões da aprendizagem musical, com vistas ao aperfeiçoamento performático como, por exemplo os estudos de Pearson, 2003; McCormick & McPherson, 2003; Ritchie & Williamon, 2007; Cavalcanti, 2009a e 2009b; Araujo, Cavalcanti e Figueiredo, 2010. Já a pesquisa de Cereser (2011) teve como objetivo analisar os níveis de autoeficácia de professores de música em escolas regulares em relação a variáveis demográficas e de contexto.

Já na área da educação encontramos um cenário diferente, visto que há mais tempo investigações desta espécie vem acontecendo, o que traz como consequência a existência de uma gama maior de estudos sobre este assunto, especialmente no que diz respeito à autoeficácia docente: Ashton, 1984, 1985; Dembo; Gibson, 1985; Woolfolk; Hoy, 1990; Bzuneck, 1996, 2000; Pajares; Schunk, 1997; Azzy; Polydoro; Bzuneck, 2006; Macedo; Bzuneck, 2009; Macedo, 2009, entre outros.

No que diz respeito às fases da carreira docente, a área da educação também dispõe do mesmo cenário, justamente pelos mesmos motivos e os estudos de Cavaco, 1991; Jesus & Santos, 2004; Huberman, 2007; Nóvoa, 2007; Gonçalves, 2009 são uns dos exemplos de estudos sobre este assunto. O trabalho de Araújo (2005) e o trabalho de Gemésio (2010) são exemplos de estudos na área da música que aplicaram estes conceitos na prática docente musical.

1.1 A MOTIVAÇÃO: CONCEITO E ABORDAGENS

Os estudos realizados a respeito da motivação hoje podem ser encontrados em diversas áreas, e ela pode ser compreendida tanto na filosofia quanto na psicologia. De forma filosófica, entende-se a motivação como vontade ou até desejo. Já na ordem psicológica ela é um constructo³ subjetivo, vindo a ser objetiva quando manifestada em ações que nos guiam para atingirmos os nossos objetivos satisfatoriamente (CERESER, 2011).

Motivação, ou ato de motivar, é a existência de motivos⁴ que provocam a ação de se mover em busca de algo. Ela determina a intensidade com que um indivíduo empregará seus esforços, sua concentração, como também o seu entusiasmo para desenvolver uma dada atividade (MORAIS; VARELA, 2007), e segundo Araújo (2010) ela “está presente em todo tipo de atividade humana, direcionando as ações e escolhas dos sujeitos.” (p.111).

Sendo o resultado da interação entre o indivíduo e o ambiente/ situação que o envolve, de acordo com Bandura (1991) o nível da motivação está vinculado às escolhas de cursos de ação, intensidade e persistência de esforço. Outro fator a ser observado é que o nível de motivação varia de pessoa para pessoa, e até em uma mesma pessoa através do tempo (CHIAVENATO, 2000).

Os estudos que procuram explicar o comportamento motivado do ser humano tentam entender os fatores determinantes que justificam a seleção, a ativação e percurso sustentado na busca das metas, e de uma forma geral, eles nos dão os fundamentos teóricos para que possamos entender como a motivação funciona, e nos dão uma dimensão prática deste constructo. Estes estudos procuram ainda entender as causas deste tipo de comportamento e como se justifica a sua variação de intensidade (CERESER, 2011).

Outro aspecto a ser levado em consideração, especialmente tratando-se de motivação para a docência musical, é que mais uma vez as áreas da educação e da

³ Bzuneck (2004) define a motivação como um constructo, visto que ela “(...) é um constructo interno, complexo, a respeito do qual podemos apenas fazer inferências.” (GUIMARÃES, 2009, p. 1). BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.

⁴ Entende-se por *motivo* “tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de certa forma. Um motivo gera uma ação (origem da palavra); esse impulso é gerado por um fator externo (provido do ambiente) e do raciocínio do indivíduo. Está relacionado com a cognição (conhecimento) das pessoas e seus paradigmas formados durante a vivência.” (PIMENTA; SANTINELLO, 2008, p. 3).

psicologia são as que nos dão o suporte teórico na compreensão dos estudos que envolvem este assunto na nossa área, portanto reconhecer que os aportes teóricos vindo destas áreas nos dão referenciais relevantes para o estudo da motivação é estar certo de que a pesquisa não possuirá apenas um caráter exploratório, mas que sim, favorecerá uma compreensão mais rica e lógica do objeto a ser estudado (ARAÚJO, 2010).

O comportamento motivado se justifica por vários fatores, sendo estes ou de ordem extrínseca ou de ordem intrínseca. A partir disto é que as explicações sobre a motivação e como ela ocorre são aprofundadas. Os fatores intrínsecos são relacionados às necessidades inerentes ao ser humano, como autonomia, as competências e a necessidade de pertencimento, e de um modo geral, a motivação intrínseca pode ser caracterizada como algo que ocorre quando o indivíduo faz algo por prazer ou interesse. Já os fatores extrínsecos estão relacionados à obtenção de recompensas e a preocupação em evitar punições (DECI; RYAN, 2000).

É importante observar que a motivação não ocorre apenas por uma ordem de fatores, mas que a interação deles é que gera o comportamento motivado, ou seja, como explicam Guimarães e Boruchovitch (2004), mesmo que tenhamos as nossas motivações inatas, dependendo do ambiente em que estivermos estas poderão ser estimuladas e fortalecidas, ou o efeito contrário poderá acontecer, onde a frustração e o desestímulo em desempenhar determinada tarefa é o que se obterá como resultante.

Neste sentido, podemos entender, conforme Reeve (2006), que o comportamento motivado é o resultado de quatro processos: as necessidades, as cognições, as emoções e os eventos externos. As necessidades, que podem ser tanto biológicas quanto psicológicas, estão relacionadas às condições internas do indivíduo, e a satisfação destas é que proporcionam a sensação de realização e bem-estar. As cognições referem-se aos fatores de ordem mental, como crenças, expectativas e valores.

Já as emoções possuem um teor subjetivo, muito relacionado às fisiologias, funções, e expressões que organizam os sentimentos, direcionando o indivíduo a responder de forma coerente às condições do ambiente, e como exemplo de situação o autor sugere as reações diante de uma ameaça. Por fim, com relação aos eventos externos, entende-se por eles os incentivos ambientais; estes contribuem para que o sujeito direcione e se esforce no seu comportamento, de modo que atinja

objetivos positivos, e se afaste de situações que não poderão contribuir para sua tarefa.

Desde os primeiros trabalhos relacionados à motivação, várias são as abordagens pelas quais os autores procuram explicar a sua origem. Jesus⁵ (2000, *apud* CERESER, 2011) cita como exemplo quatro destas possibilidades: a perspectiva psicanalítica; a perspectiva behaviorista; a perspectiva humanista; e a perspectiva cognitivista. Neste trabalho trataremos a motivação sob a perspectiva cognitivista.

Sendo a perspectiva cognitiva a predominante na psicologia, ela busca esclarecer de maneira mais prática e menos subjetiva os processos psicológicos que ocorrem entre a cognição e o comportamento bidirecionalmente, desenvolvendo para tanto instrumentos de medição que vão de encontro com o ambiente e público ao qual se pretende investigar.

Para os estudos sobre motivação através na perspectiva cognitiva, algumas pesquisas enfatizam mais os aspectos afetivos⁶ em detrimento aos aspectos cognitivos⁷, ou vice e versa, onde as pesquisas que focam mais os processos cognitivos utilizam as metas, as expectativas, as crenças e as atribuições de valores como fatores de análise. Já as pesquisas que focam mais os processos afetivos, estas procuram analisar mais os estados somáticos e emocionais como a ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor (CERESER, 2011).

O destaque para os processos afetivos como moduladores dos processos cognitivos remontam da década de 1990. Sendo assim, este é o momento em que estes dois processos acabam obtendo o mesmo grau de importância nos estudos sobre a motivação sob a perspectiva cognitiva (CERESER, 2011).

A seguir, apresentamos a perspectiva sociocognitivista, pois é através desta que a motivação do professor de piano particular será analisada neste trabalho. A abordagem desta é semelhante à anterior, no entanto ela se difere por incluir em seus estudos mais um determinante na contribuição do comportamento humano: os fatores ambientais, ou seja, os fatores de interação social. Sobre esta perspectiva, Faria (S/D) defende que para o estudo da motivação, esta é uma teoria aceitável e clara ao entendimento, pois ela “engloba num mesmo sistema aspectos cognitivos,

⁵ JESUS, S. N. de. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

⁶ Aspectos afetivos: estes aspectos estão relacionados às emoções.

⁷ Aspectos cognitivos: estes se referem ao pensamento, crenças e percepções do indivíduo.

afetivos e comportamentais, e os organiza em torno de constructos mais globais, como os objetivos de realização e as concepções pessoais de inteligência.” (p.44).

1.2 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A teoria social cognitiva é uma das diversas possibilidades de se analisar o comportamento motivado, e atualmente é uma das teorias cognitivistas mais em voga por abarcar em si tanto fatores do contexto social, quanto os fatores relacionados aos pensamentos e sentimentos dos indivíduos.

A teoria social cognitiva foi desenvolvida por Albert Bandura, por volta dos anos de 1980, porém ela é o resultado de várias modificações e de várias abordagens feitas por este autor para o estudo da *modificação do comportamento*, muito relacionada ao *Behaviorismo*. Segundo Azevedo (1993), a Teoria Social Cognitiva é a última posição teórica deste autor:

Bandura (1969) começou por defender teorias de *modificação do comportamento* muito próximas do comportamentalismo e mais próxima das teorias cognitivas, que designou por *teoria da aprendizagem social* (Bandura, 1977) e revelou ainda maior aceitação do paradigma cognitivo quando designou a sua teoria como *teoria cognitiva social* (Bandura, 1986). (AZEVEDO, 1993, p.1).

Para Cavalcanti (2009b) esta teoria foi elaborada para explicar o comportamento humano, e através desta perspectiva sociocognitiva ele vem mostrar que o sujeito se encontra em interação recíproca com o meio e com os resultados de seu comportamento.

Em síntese, a Teoria Social Cognitiva, para Azzi e Polydoro (2006) ainda se encontra em construção, inclusive por aqueles que a desenvolveram:

trata-se de uma teoria ainda em construção pelo próprio autor e por pesquisadores dessa abordagem que, a cada dia, fortalecem e revisam o aporte teórico com novos dados empíricos e derivações das proposições teóricas centrais. (AZZI; POLYDORO, 2006, p.17).

A Teoria Social Cognitiva vê o homem como um ser auto-organizado, proativo, auto-reflexivo e auto-regulado, uma ótica diferente das concepções que

visualizam o homem como um organismo reativo, moldado e orientado por forças ambientais ou movido por impulsos interiores encobertos (PAJARES; OLAZ, 2008).

O pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. A maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento do futuro. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 98).

Desta maneira, estes três itens operam interativamente, e influenciam um ao outro bidirecionalmente, ou seja, o comportamento não depende só da influência do ambiente, mas dos fatores pessoais também, e assim por diante.

Sendo assim, da constante interação entre o homem e o meio é que obtemos a resultante comportamento humano; a esta constante interação denomina-se *reciprocidade triádica*, como segue no gráfico a seguir:

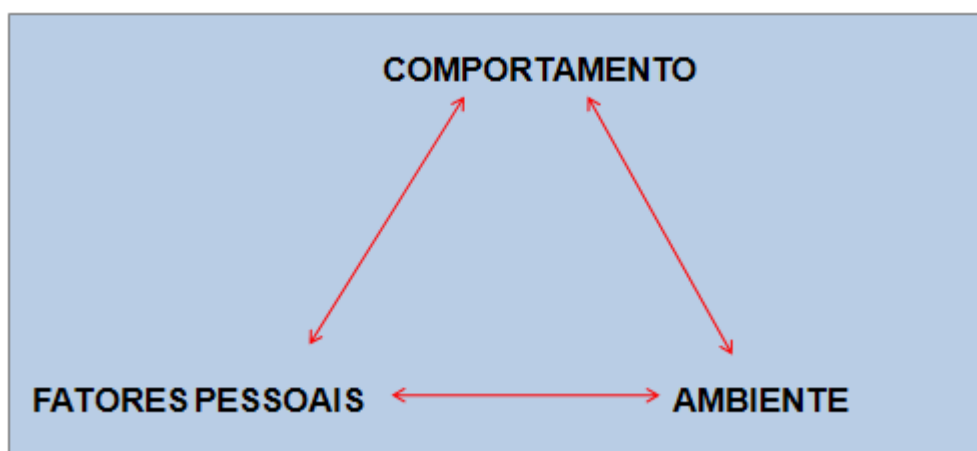


FIGURA 1 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA RECIPROCIDADE TRIÁDICA
FONTE: AZZI; POLYDORO (2006)

Vale lembrar que a maneira como esses conjuntos de fatores (comportamento, fatores pessoais – cognição e afetos –, e o ambiente) interagem entre si, e a influência que eles exercem varia de pessoa para pessoa e sob diferentes circunstâncias. Segundo Cavalcanti (2009b),

Em algumas situações as condições ambientais podem exercer fortes limitações, por outro lado, existem contextos onde o comportamento torna-se o fator central nesse sistema ou, em outros casos, os aspectos

cognitivos podem ser proeminentes e determinantes. (CAVALCANTI, 2009b, p. 19).

Sob este aspecto, podemos entender que os fatores que compõem o sistema de reciprocidade triádica, possuem um dinamismo entre si, que de maneira relativa e variável são direcionados pelas características do indivíduo e pelas circunstâncias que se encontram.

Do ponto de vista sociocognitivo, a direção que um indivíduo dá a sua vida e como faz as suas escolhas, são auxiliadas por certas capacidades que ele já possui como simbolização, antecipação, auto-regulação, aprendizagem vicária e autorreflexão. Devido a estas capacidades, o homem “possui um sistema autoreferente que possibilita agir intencionalmente em direção a fins específicos, elaborar planos de ação, antecipar possíveis resultados, avaliar e replanejar cursos de ação.” (BANDURA⁸, 2001 apud CAVALCANTI, 2009a, p. 94).

Os estudos sobre motivação para aprendizagem musical, portanto, também têm tratado das questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos, procurando entender o porquê do envolvimento com a música e de que forma eles desenvolvem as atividades relacionadas a isto. Ao investigarem tanto os fatores internos quanto os externos da motivação, como o interesse, a percepção de habilidades musicais, as crenças de eficácia pessoal, os valores, a influência dos pais e pares, estes estudos auxiliam no entendimento do quanto estes fatores influenciam o desempenho dos indivíduos nas atividades musicais (HENTSCHEKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010; CERESER, 2011).

Partindo então, do princípio de que o homem, sendo descrito como um ser proativo, é o agente construtor de sua própria história, cabe neste momento abordar um dos principais constructos da Teoria Social Cognitiva: as crenças de autoeficácia.

Segundo esta teoria as crenças de autoeficácia “proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais.” (PAJARES; OLAZ, 2008, p.101), pois afetam os julgamentos das pessoas em suas capacidades de organização e execução de cursos de ação na busca de seus objetivos.

⁸ BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Reviews of Psychologist*, v.52, p.1-26, 2001. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>. Acesso em 04/01/2012.

1.3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

O conceito de auto-eficácia surge por volta de 1977, e quem o desenvolveu foi o próprio Bandura, iniciando este conceito em um artigo clássico, conforme explicam Azzi e Polydoro (2006), denominado *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*⁹. Este conceito surgiu ao observar que havia diferenças individuais nas possibilidades de todas as pessoas alcançarem sucesso no tratamento de fobias. Sendo assim, este conceito foi inicialmente desenvolvido em ligação com a psicologia clínica. O autor chegou à conclusão de que o quanto uma pessoa crê na sua capacidade faz com que o nível de estresse e depressão seja alterado em situações tensas, bem como o seu nível de motivação (AZEVEDO, 1993).

Quando um sujeito se questiona “eu posso fazer?” já temos o indício de que ele está se perguntando sobre a sua capacidade em realizar determinada tarefa, ou seja, “sobre suas crenças de auto-eficácia em relação a algo.” (CAVALCANTI, 2009a, p. 95).

As autoras Costa e Boruchovitch (2006, p.94) declaram que “não há dúvidas de que as crenças de auto-eficácia contribuem para a motivação de várias maneiras.” As crenças de auto-eficácia podem determinar o esforço empregado, o tempo de persistência, a escolha de metas e também a superação do próprio fracasso. Segundo Cavalcanti, “os que acreditam em suas capacidades resistem às dificuldades, exercem mais esforço e alcançam melhores resultados.” (CAVALCANTI, 2009b, p. 25).

A definição para o termo auto-eficácia mais aceita é a do próprio Bandura¹⁰ (1986), que define as crenças de auto-eficácia como “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance.” (p.391 apud BZUNECK, 2001, p.116).

Azevedo (1993), com base na definição de Bandura, define que auto-eficácia é “o juízo pessoal do nível de execução das atividades requeridas para lidar com determinada situação ou, de uma forma mais breve, como a percepção de

⁹ BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v.84, n. 2, p.191-215, 1977. Disponível em: < <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em 04/01/2012.

¹⁰ BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

competência bem determinada pela situação.” (p.1). Ainda segundo este autor, a percepção de auto-eficácia, aliada com o autocontrole (ou autorregulação ¹¹) possuem um papel de grande valia para a motivação e melhora do desempenho.

O termo *capacidades* representa a percepção que um indivíduo tem de sua própria inteligência, habilidades, conhecimentos e assim por diante. Para que o conceito se faça na prática para ele, não basta somente ele ter ou não tais capacidades, mas é necessário que ele acredite que as possua. Estas capacidades organizam e executam linhas de ação, sendo assim dão uma expectativa do “eu posso fazer”. Vale lembrar também que a idéia de cumprir metas é exigida, assim, as pessoas que possuem a crença de auto-eficácia, consideram simultaneamente as suas próprias potencialidades, o objetivo que se tem como exigência e o como ele agirá para chegar a este objetivo (BZUNECK, 2001).

As auto-crenças se originam e são utilizadas intuitivamente. Ao se envolver em atividades, os indivíduos analisam os resultados das suas ações e usam esta análise para construir crenças sobre a sua capacidade; no futuro, quando se envolverem em outras atividades do mesmo ramo, agirão conforme as crenças que construíram a partir de experiências do passado (CAVALCANTI, 2009b).

Pelas crenças de auto-eficácia que o indivíduo possui ele escolhe os desafios que pretende enfrentar, o quanto se dedicará para isto e por quanto tempo persistirá diante das dificuldades. Segundo Bzuneck, “as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca de objetivos.” (BZUNECK, 2001, p. 118).

Ao tratar da motivação do aluno, este mesmo autor declara que um aluno se envolve nas atividades de aprendizagem se acreditar que seus conhecimentos, talentos e habilidades o ajudarão a adquirir novos conhecimentos, a dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades, etc. Sendo assim, “esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar.” (BZUNECK, 2001, p. 118). Quando há a existência de crenças de autoeficácia o esforço do aluno estará

¹¹ Autorregulação refere-se ao “ato mental de monitorar e avaliar o esforço contínuo que se faz para alcançar a meta que se procura.” (REEVE, 2006, p.141) Faz parte da Teoria Social Cognitiva, mas este termo não será abordado especificamente neste estudo.

presente em todas as fases do processo, do início ao fim, persistentemente, mesmo que os obstáculos venham a aparecer.

Podemos aceitar que, conforme Bandura (1986 apud BZUNECK, 2001), as crenças de autoeficácia atuam como mediadoras entre as reais capacidades e a própria *performance*. Ou seja, todos os outros fatores que contribuem para que se tenha êxito em uma determinada tarefa, idealmente devem estar firmemente apoiados nas crenças de que são suficientes para que se alcance o objetivo de forma positiva. Um exemplo disto na música pode ser observado quando instrumentistas com o mesmo nível técnico-interpretativo, numa mesma avaliação apresentam resultados contrastantes; neste sentido, a teoria defende que as pessoas são movidas pelos seus pensamentos, pois se elas acreditarem que estão preparadas para encarar determinado desafio, mais seu desempenho fluirá, e do contrário, as consequências do pensamento subestimado prejudicarão a *performance*.

Outra característica da autoeficácia é que ela é tida como um fator essencial no processo de autorregulação de cada um, pois para autorregular-se o indivíduo precisa, além de suas habilidades, ter “uma forte auto-crença na própria capacidade de sua realização.” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 157).

O sistema de ensino e aprendizagem de um instrumento musical está sujeito as mesmas influências das crenças de autoeficácia que às outras áreas de conhecimento. Estas crenças afetarão professor e aluno na escolha do repertório a ser trabalhado, na maneira como eles conduzirão este processo, e no caso do aluno, como ele se comprometerá com o estudo e o seu nível de interesse. O instrumentista que acredita na sua capacidade não se intimidará em tocar obras mais difíceis, e embora surjam alguns reveses o seu senso de eficácia pessoal o ajudará a exercer o controle da situação, aliviando os sentimentos de ansiedade, estresse, sendo este assim menos vulnerável à depressão e abandono do instrumento.

Contrastando a este tipo de aluno, há aqueles alunos instrumentistas que constantemente duvidam das suas capacidades. Consequentemente eles evitam repertórios mais complexos, possuem pouca aspiração e comprometimento com as metas estabelecidas, focalizam mais as suas deficiências diante da dificuldade das tarefas ao invés do resultado positivo. Diminuem os esforços quando as dificuldades

surtem e ainda demoram em superar as situações de fracasso, sendo, portanto, maiores vítimas do estresse, da ansiedade e da depressão. (CAVALCANTI, 2009b).

No caso do professor de instrumento que acredita na sua potencialidade como tal, este procura envidar os melhores esforços na busca de soluções para os problemas apresentados pelos seus alunos; não se sente ameaçado ou culpado quando algum destes apresenta-se frustrado ou não alcança o objetivo esperado, pois sabe reconhecer que parte do processo não depende única e exclusivamente dele; ele acredita na qualidade do seu trabalho e, portanto, que boa parte dos seus alunos pode responder positivamente às metas estabelecidas; e ainda, transmite confiança, segurança e motivação, e nos momentos de dificuldades e fracassos, apoio e encorajamento aos seus alunos.

Em síntese, as crenças de autoeficácia influenciam em como a pessoa sente, pensa, se motiva e se comporta, e como Bandura¹² propôs (1997 apud MACEDO; BZUNECK, 2009, p. 7336) há quatro fontes de origem para elas: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e estados afetivos. Estas fontes podem atuar de forma independente ou combinada (BZUNECK, 2001), e serão explicadas logo a seguir.

1.3.1 Origens das crenças de autoeficácia

A partir deste ponto, estaremos expondo as características específicas de cada uma das quatro fontes de origem das crenças de autoeficácia.

a) Experiências de êxito: é a fonte mais importante para desenvolver o senso de auto-eficácia, pois se refere às conquistas obtidas em experiências anteriores, que proporcionam ao indivíduo a percepção de que ele poderá dar conta de tarefas similares posteriores. O inverso também pode acontecer, pois, fracassos repetidos originam um senso mais pobre de auto-eficácia. Assim,

no decorrer de uma tarefa, a constatação de está dando conta de cada parte, proporciona ao [indivíduo] informação convincente de que tem capacidade de prosseguir com êxito. Entretanto, um fracasso eventual após uma série de sucessos em meio a uma história de fracassos provavelmente pouco influenciará no aumento destas crenças. (BZUNECK, 2001, p. 122).

¹² BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

Um aspecto interessante a ser lembrado, é que fracassos anteriores podem estar associados à ansiedade diante de novas tarefas, porque afetam a percepção de autoeficácia, ou seja, fracassos anteriores fazem com que o senso de autoeficácia seja diminuído causando ansiedade no indivíduo. (BZUNECK, 2001).

As atribuições para as quais o sujeito dá para o que lhe trouxe sucesso ou fracasso são importantes de se avaliar. Pode ser que ele atribua fatores de capacidade ou de esforço. Para explicar isto, temos a teoria de atribuição e causalidade¹³, que diz que o fracasso ou o sucesso “podem ser atribuídos a causas como capacidade (ou sua falta), esforço (ou sua ausência), a facilidade ou dificuldade da tarefa e sorte (ou azar).” (BZUNECK, 2001, p.123). Para este autor, ainda, as duas primeiras causas são as que apresentam o maior problema.

Uma última consideração feita por este autor para esta fonte é que, não são apenas as ocorrências de sucessos ou fracassos que importam, mas o fator decisivo está na maneira como as causas destes eventos serão julgadas. (BZUNECK, 2001).

b) Experiências vicárias: as pessoas formam suas crenças ao observarem uns aos outros, como forma de estabelecer um padrão de auto-eficácia. Se um indivíduo observa que seus colegas estão obtendo bons resultados, isto lhe sugere que ele também pode alcançar resultados semelhantes diante dos mesmos desafios, sendo assim, se motivará em iniciar as tarefas. O inverso também é passível de acontecer, pois caso o sujeito observe que seus companheiros não estão tendo sucesso, logo concluirá que não terá êxito também, se julgar-se no nível deles. Pode ser que neste caso ele até abandone a tarefa ou nem a inicie (PAJARES e OLAZ, 2008).

Bzuneck aponta que a “observação do êxito dos outros nem sempre é suficiente para alimentar as crenças de auto-eficácia.” (BZUNECK, 2001, p. 124), isto porque estas observações têm efeito temporário, pois se não ocorrerem comprovações de êxito real, logo que se aplicar esforço na tarefa, estas experiências não ajudarão nas crenças de autoeficácia.

c) Persuasão verbal: se ao indivíduo lhe for comunicado de alguma forma que ele tem as capacidades para cumprir uma tarefa, isto de certa forma também

¹³ “As atribuições de causalidade são crenças pessoais acerca das causas responsáveis por um determinado evento, são mediadoras do comportamento e desempenham um papel fundamental na motivação”. (Martini e Del Prette, 2005, p.356). Disponível em <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03942.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2010.

pode lhe desenvolver uma crença de autoeficácia. Esta comunicação pode ser verbal ou por meio de outros tipos de influências sociais, mas esta comunicação terá mais efeito se vier de pessoas das quais possuam credibilidade perante o indivíduo, e serão mais convincentes ainda se houver comprovação pelo que acontecer de fato. Se a ocorrência de fracassos forem presentes no desenvolvimento da *performance*, a crença de auto-eficácia originada pela persuasão verbal entrará em declínio (BZUNECK, 2001), por isto Cavalcanti alerta que se o sujeito não tiver a real capacidade para envolver-se na tarefa, as falhas “farão com que as crenças de auto-eficácia se enfraqueçam.” (CAVALCANTI, 2009b, p. 32).

d) Estados fisiológicos e afetivos: esta fonte diz respeito à sensação que uma pessoa tem de seu estado fisiológico ou afetivo. Ansiedade, estresse, batimentos acelerados do coração e alterações no estado de humor transmitem informações para o indivíduo com relação às suas crenças de auto-eficácia. Quando o indivíduo se percebe numa situação de alta ansiedade e estresse, esta o leva ao julgamento de baixa capacidade para realizar uma tarefa. Muitas vezes o indivíduo se sente ameaçado diante das situações que defronta, e as reações fisiológicas são comuns a quase todos que se encontram desta forma; situações como não dormir em véspera de prova, fazer uso de medicamentos para diminuir o nervosismo e a ansiedade, para assim elevar a sua capacidade de enfrentamento da situação são comuns nestes casos (AZEVEDO, 1993; BZUNECK, 2001; CAVALCANTI, 2009b).

Em relação a estes fatores, Bandura (1986, apud BZUNECK, 2001, p. 125) completa que eles não ocorrem de forma automática, mas que há todo um processo cognitivo onde, de um lado, o indivíduo pondera “suas próprias aptidões percebidas e suas experiências passadas” e por outro lado, ele analisa as partes componentes da situação, como a dificuldade da tarefa, o quanto se exige de cumprimento da mesma e a possível ajuda para realizá-la. Com isto, Bzuneck conclui que:

a crença de auto-eficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações, isto é, de uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais.(BZUNECK, 2001, p.125).

As crenças de autoeficácia, através de quatro processos principais produzem seus efeitos: processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção. A seguir a explicação de cada um.

1.3.2 Os processos principais nas crenças de autoeficácia

a) Processos cognitivos: quando se fala em processos cognitivos, logo se trata de processos relacionados ao pensamento. “Cognição é um termo que vem do latim **cogitare** (‘pensar’) e que tem relação direta com as atividades conceituais do cérebro humano e suas formulações verbais.” (ILARI, 2009, p. 13). Bandura (1989), neste aspecto aponta para o fato de que todas as nossas atitudes e como elas serão realizadas são, inicialmente, formuladas no pensamento. Segundo Bandura o pensamento entra com a função principal de “permitir que as pessoas consigam prever a ocorrência de eventos e criar os meios para exercer o controle sobre aqueles que afetam sua vida cotidiana.” (BANDURA, 1989, p. 1176)¹⁴. Sendo assim, as percepções que um indivíduo tem de suas próprias capacidades afetam como ele projeta o futuro e o que ele espera como resultado de suas próprias ações. Aqueles que possuem fortes crenças de autoeficácia prevêem sucesso em suas realizações futuras, e vise e versa. Com isto, “enquanto uma avaliação negativa pode antecipar o fracasso, a positiva antecipará o sucesso.” (CAVALCANTI, 2009b, p. 29).

O professor de instrumento, ao preparar seus alunos para um evento importante, como concursos, provas ou recitais, não deve observar apenas o desempenho instrumental destes em sala de aula, mas também como estão se projetando para a específica situação futura, e assim orientá-los quanto à melhor maneira de agir. Estas projeções podem ser identificadas através de conversas com os alunos, e por sinais físicos dados pelo corpo dos mesmos; no caso de projeções negativas, sinais como suor frio, mãos e pernas trêmulas, e falhas de execução em trechos que antes saíam naturalmente, são os mais comuns.

A projeção positiva é um sinal de o quanto o aluno se sente tranquilo com relação à futura *performance*, no entanto o excesso desta, em alguns casos, pode vir a ser surpreendida por algum dos inúmeros fatores que podem prejudicar uma

¹⁴ Tradução nossa: A major function of thought is to enable people to predict the occurrence of events and to create the means for exercising control over those that affect their daily lives.

performance instrumental, despertando assim no aluno um sentimento de fracasso após ter passado pelo desafio. Para alguns isto é encarado com naturalidade e seguir em frente não será difícil, no entanto outros demoram a recuperar aquela confiança que tinham nas suas capacidades. Neste caso surge aqui outro papel do professor neste processo, que é ajudar os seus alunos a encontrarem o equilíbrio entre o que eles projetam para o futuro e as suas reais capacidades, não só de execução do instrumento, mas também de concentração, controle da ansiedade, e etc.

Por fim, o professor que também acredita na real eficácia do seu trabalho, e que busca transmitir isto para os seus alunos, passará mais segurança para os mesmos e conseguirá mais facilmente que estes se sintam confiantes quanto às suas potencialidades como instrumentistas, e como consequência, os objetivos e as metas estabelecidas serão alcançados com mais sucesso.

b) Processos motivacionais: as crenças de auto-eficácia das pessoas podem determinar a quantidade de motivação que haverá dentro de si, e isto reflete o quanto elas se esforçam e o quanto de tempo dedicam para vencer os obstáculos. Quanto mais acreditarem em suas capacidades, maior será a persistência e o esforço. Por outro lado, pessoas que possuem dúvidas quanto as suas capacidades, diminuem seus esforços diante das dificuldades e, ainda, abandonam seus objetivos. Segundo Bandura (1989), estas pessoas que abandonam seus objetivos prematuramente, rapidamente buscam por soluções medíocres para o problema, enquanto aqueles que possuem fortes crenças em suas capacidades empregam grande esforço para enfrentar as situações desafiadoras (p. 1176). Seguindo, ao explicar sobre os processos motivacionais, Bandura (1989) cita várias personalidades históricas que no início de suas carreiras, tinham todas as razões para abandoná-las, mas que assim não o fizeram porque possuíam fortes convicções de que eram capazes de fazer aquilo que estavam propondo, como por exemplo, o romancista Saroyan, o escritor James Joyce, os pintores Van Gogh e Rodin e o compositor Stravinsky.

Os processos motivacionais influenciam também no ensino e aprendizagem do instrumento, e também no desenvolvimento da *performance* pelo instrumentista. Vários estudos destacam a importância destes processos nas práticas musicais (TOURINHO, 1995; PIZZATO, 2009; ARAÚJO, 2010), e as crenças de autoeficácia implicam diretamente nestes processos, pois o aluno/instrumentista se empenhará

mais facilmente se perceber que o desafio proposto é passível de ser vencido e se acreditar nas suas reais capacidades. Neste sentido, o professor deve estar atento para que os objetivos que ele vier a propor aos seus alunos não sejam inatingíveis de acordo com a real capacidade que estes possuírem, pois isto poderá lhes acarretar uma série de frustrações, e até o abandono da tarefa.

c) Processo afetivos: o nível de estresse e depressão das pessoas são afetados pelas crenças que possuem em suas capacidades quando se defrontam com situações ameaçadoras, e como consequência o nível de motivação também é afetado.

Cada reação emocional pode afetar a ação de forma direta ou indireta por alterar a natureza do pensamento. Ao julgar-se capaz de exercer controle sobre certas situações que percebem como ameaçadoras, os indivíduos deixam de ser perturbados por elas. Porém aqueles que não acreditam em sua capacidade de controlar este tipo de situação experimentam alto nível de estresse e ansiedade. (BANDURA, 1989, apud CAVALCANTI, 2009b, p. 29-30).

Ao sentir que o repertório proposto ou o momento em que deverá se apresentar é uma ameaça para o seu desempenho no estudo do instrumento, o nível de engajamento e motivação para cumprir o objetivo será mais baixo, e como consequência o rendimento do instrumentista também.

d) Processos de seleção: “As pessoas podem exercer alguma influência sobre o curso de suas vidas pela seleção e construção de ambiente.” (BANDURA, 1989, p. 1178) ¹⁵. A escolha do ambiente é afetada pelo julgamento de eficácia que um sujeito tem de si mesmo. De modo geral, as pessoas escolhem suas tarefas ou atividades de acordo com as crenças da própria capacidade, sendo assim os indivíduos se envolvem em atividades nas quais acreditam estarem de acordo com as suas habilidades, embora às vezes ocorram julgamentos errados a respeito das próprias capacidades, o que leva os indivíduos a se envolverem em atividades que na realidade não conseguirão realizar, e que possivelmente os conduzirão ao fracasso. Outro aspecto levantado por Bandura (1989), é que as escolhas também podem ser influenciadas por fatores sociais, e que estas podem, afetar a direção do desenvolvimento pessoal porque as influências sociais operam nos ambientes que são continuamente selecionados para promover certas competências e valores

¹⁵ Tradução nossa: People can exert some influence over their life course by their selection of environments and construction of environments.

Em se tratando das práticas musicais, por exemplo, podemos identificar este processo no momento em que o instrumentista escolhe o repertório que irá estudar e apresentar, de acordo com as habilidades técnicas que já possui e também com o seu gosto pessoal; a escolha do professor com quem irá estudar, da escola que frequentará, se sua dedicação será mais para atividades em grupo ou individuais, etc. Exemplos de o quanto as influências sociais afetam as escolhas também podem ser observados nas crianças, pois comumente percebe-se a influência dos pais para o estudo de um específico instrumento. O professor de instrumento, ciente destas questões, não deve ignorá-las e dirigir o ensino ao aluno sem conhecê-lo, saber de seus anseios e das razões que o levaram a estar ali. Como na questão da escolha do repertório, muitas vezes é necessário que haja uma negociação, para que ambas as partes – professor e aluno – sintam-se satisfeitos durante a construção da *performance*.

Algumas diferenças devem ser feitas entre as crenças de autoeficácia e outros constructos que muitas vezes podem ser considerados a mesma coisa. Como ressalta Bzuneck (2001), a autoeficácia se diferencia de outros tipos de expectativas, também ligadas à motivação, por se referir às peculiaridades da situação e às ações aplicadas em uma tarefa. Portanto, ela se diferencia do autoconceito, da autoestima e das expectativas de resultados.

O primeiro trata da idéia que o sujeito transmite em relação a como se vê. Ele pode revelar-se positivamente em relação a uma área de conhecimento, mas diante de alguma dificuldade nova, pode se julgar sem condições de enfrentá-la. O autoconceito, ou a auto-percepção possui um caráter mais genérico que a autoeficácia, porém, apesar de serem distintos, estes conceitos não são antagônicos, pois ambos atuam de forma complementar. Nas palavras de Bzuneck:

embora distintos, esses constructos não são antagônicos. Ao contrário, para a motivação ambos atuam de forma complementar. Antes de mais nada, a auto-eficácia faz parte do autoconceito e também, sem autoconceito positivo quanto a uma área de atividade, não haverá aplicação de esforço, assim como não poderá faltar o julgamento de auto-eficácia, que focaliza aquela tarefa definida e circunstanciada. (BZUNECK, 2001, p. 117).

Já o segundo, a autoestima, está relacionado ao senso de valor que um indivíduo dá a si mesmo, ou ao que ela valoriza ou gosta em si mesmo: “é um julgamento de amor próprio e se define como o sentimento de gostar de si mesmo.”

(CAVALCANTI, 2009b, p. 31). Por isto há uma distinção clara entre estes dois constructos, pois autoeficácia relaciona-se com a capacidade para executar tarefas específicas.

O terceiro, a diferenciação entre autoeficácia e expectativa de resultados, foi considerada e definida pelo próprio Bandura (1986, apud BZUNECK, 2001). As expectativas são efeitos das próprias ações, ou seja, “a relação entre as ações e resultados, sobre os quais a pessoa pode não ter qualquer controle.” (BZUNECK, 2001, p.117).

1.4A AUTOEFICÁCIA NA PRÁTICA DOCENTE

Não se pode negar que a influência exercida pelas crenças de autoeficácia sobre o comportamento humano é absolutamente notável, e no que diz respeito a professores, este constructo vai além, pois é possível percebermos o reflexo destas crenças no próprio resultado educacional. Para confirmar este dado, Woolfolk¹⁶ (1993) concluiu que “a crença de auto-eficácia dos professores é uma das poucas características pessoais que, de modo consistente, têm aparecido como relacionadas ao desempenho dos alunos.” (apud BZUNECK, 2000, p.5).

Diante disto, a quantidade de estudos envolvendo esta aplicação tem tido um aumento significativo, por ser vista como algo que explica e até qualifica a aprendizagem, a motivação e o comportamento, e também por ter o papel mediador na prática docente (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Foi num contexto de mudança de enfoque nas pesquisas educacionais que os estudiosos perceberam diferenças nos professores em função de suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem. Esta mudança ocorrida nos anos de 1980 supera o direcionamento das pesquisas em aspectos genéricos do ensino, que nos anos de 1960 e 1970 procuravam provar a diferença do professor nesta tarefa relacionando com os progressos dos alunos, mensurados por testes padrões. A principal contribuição para isto se deve principalmente ao uso de métodos diferentes, “mais refinados e de natureza qualitativa, como de entrevistas e estudos de caso, entre outros.” (BZUNECK, 2000, p.2). Os processos ocorridos em sala de aula ganham

¹⁶ WOOLFOLK, A. Developing a sense of efficacy in beginning teachers. *Allyn & Bacon Educators' Forum*, v. 3, n. 1, p.73-82, 1993.

importância e a aprendizagem passou a ser considerada referência e critério nas pesquisas. Somando-se a isto, os estudos sobre a autorregulação no processo de aprendizagem ganham seu valor, e estudos a respeito crescem mais e mais.

Os estudos sobre este domínio específico remontam à década de 70, mas com alguns poucos trabalhos isolados. Contudo, os dois estudos da Rand Corporation, realizados por Patricia Ashton (1984 e 1985) e por Myron H. Dembo e Sherri Gibson (1985) são considerados os pioneiros na área, inspirados na teoria da aprendizagem social de Julian Rotter¹⁷. Após estes estudos é que a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977) começou a ser considerada, sendo a própria Patrícia Ashton e seus colaboradores os primeiros a aplicarem as teorias do canadense em seus estudos sobre o senso de eficácia dos professores.

Vale lembrar que estes primeiros estudos possuíam uma variedade de termos empregados para definir eficácia ou autoeficácia do professor – originalmente Bandura distingue a auto-eficácia em dois aspectos distintos: 1º) consciência que um indivíduo tem das suas próprias capacidades; e 2º) expectativas de resultados (espera por conseqüências satisfatórias da própria ação); Ashton resumiu assim estes dois aspectos: *eficácia pessoal no ensino* equivalente à auto-eficácia, e *eficácia no ensino em geral* como expectativa de resultado. Bzuneck exemplifica isto:

um determinado professor acreditará que os professores em geral podem chegar a resultados positivos mesmo quando a família criar obstáculos à aprendizagem de um aluno; entretanto, não acredita ser esse o seu caso pessoal. Embora sejam elevadas as suas crenças de eficácia do ensino, o mesmo não ocorre com a eficácia pessoal quanto ao seu ensino em particular, ou seja, tem baixas crenças de eficácia pessoal no ensino. (BZUNECK, p.3, 2000).

Já Gibson e Dembo relacionam *eficácia do ensino* com a expectativa de resultados, e *eficácia pessoal* com expectativas de eficácia. Os significados inerentes a cada termo carecem de um aprofundamento, o que não é a proposta deste trabalho, mas o importante é notar que, como Bong¹⁸ atesta (1996 *apud* BZUNECK, 2000), há uma intensa inconstância no emprego destes conceitos entre

¹⁷ Psicólogo norte-americano. Para mais detalhes consultar: <<http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>>. Acesso em: 05/01/2012.

¹⁸ BONG, M. Problems in Academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary education psychology*, v. 21, p. 149-165, 1996.

os vários pesquisadores que estudam o constructo na motivação escolar. Neste trabalho utilizo apenas o termo genérico autoeficácia do professor, por justamente estar utilizando autores que fazem uso apenas deste termo.

No Brasil, o início das pesquisas sobre este assunto se deu justamente com o pesquisador José Aloyseo Bzuneck, ao publicar em 1996 um estudo com professores das séries iniciais do ensino básico. Após isto ele publicou e orientou mais pesquisas neste sentido; outros pesquisadores também passaram a empregar seus esforços nesta área, contribuindo assim para a evolução das pesquisas sobre a auto-eficácia docente.

A definição mais recente para descrever a autoeficácia do professor é a feita por Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy¹⁹ (2001). Segundo elas a crença de autoeficácia do professor é “o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados.” (p. 783 *apud* AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p.152).

Bandura (1986) resume a influência da percepção de autoeficácia em quatro principais itens: a) um indivíduo com um bom senso de autoeficácia, ao estabelecer suas metas, não se intimida pelo grau da dificuldade que enfrentará para alcançar determinado objetivo, sendo assim, a cada missão cumprida, mais e maiores desafios ele irá buscar; b) quanto mais consistentes forem as crenças de autoeficácia maior será o engajamento durante a ação, ou seja, mais o indivíduo empregará seus esforços para que uma determinada tarefa seja concluída; c) apesar das dificuldades que aparecerem durante o percurso, ele não desistirá; e d) mesmo que eventuais fracassos aconteçam, a reação da pessoa que acredita em suas capacidades será positiva.

Sabendo em que itens Bandura resume a influência da percepção da autoeficácia, o leitor pode estar se indagando: “qual a aplicação prática deste conceito?” “qual a relevância destes estudos nesta área?” Em síntese, estas crenças de auto-eficácia podem influenciar o comportamento dos professores nos mais variados aspectos, como, por exemplo, na escolha das atividades, na persistência quando surge uma dificuldade, na motivação, e até na satisfação em relação à profissão. Isto tudo vai depender do contexto específico em que este profissional se

¹⁹ TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teacher and teacher education*, n. 17, p. 783-805, 2001.

encontra, por esta razão é importante ter em mente que a percepção de autoeficácia é mutável (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Ampliando os exemplos da aplicação deste constructo, por meio da considerável produção de estudos nesta área, podemos, ainda, verificar outros efeitos na prática docente: o professor com bom senso de autoeficácia é comprometido com o ensino e tem disposição para continuar ensinando; possui espírito inovador; resolve os problemas inerentes à sala de aula (alunos com problemas de comportamento e aprendizagem) sem intervenção externa; ele promove um ambiente mais agradável e favorável à aprendizagem; consegue controlar a turma; faz uso de elogios ao notar os progressos dos alunos, causando assim uma ausência de críticas negativas em relação aos mesmos; não se sente ameaçado por receber sugestões e idéias dos próprios alunos, procurando assim acatá-las; e por fim, mesmo com uma turma numerosa, consegue ainda dar atenção individualizada aos alunos que apresentam maiores dificuldades (BZUNECK, 2000).

Para responder a segunda questão, a respeito da relevância dos estudos nesta área, Azzi, Polydoro & Bzuneck (2006) afirmam que:

as implicações educacionais decorrentes das pesquisas sobre auto-eficácia docente são, particularmente, importantes, pois podem guiar o planejamento, orientação e acompanhamento dos formadores e gestores na direção da construção e da manutenção de uma elevada auto-eficácia do professor que, por sua vez, será mediador de um ambiente de aprendizagem, promotor de altas crenças de auto-eficácia dos estudantes em seus processos de aprendizagem. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 155).

Neste sentido, podemos retomar a questão da mutabilidade da autoeficácia. Os fatores sociais do contexto onde o profissional se encontra atuando, podem, e significativamente, influenciar o nível de auto-eficácia do mesmo; como consequência a motivação deste professor também sofre variações, visto que a consciência de autoeficácia é um dos fatores condicionais para que ela esteja presente (MACEDO, 2009). Diante disto, observemos que a preocupação por parte daqueles que organizam e gerenciam qualquer tipo de espaço educativo – escolas regulares, escolas de idiomas, escolas de música, etc – devem também se ater a estes fatores, pois, como já vimos os beneficiados não serão apenas os educadores, mas também os alunos.

Para visualizarmos melhor as conseqüências da presença da autoeficácia nos professores em relação à prática educativa, segue o seguinte quadro:

Elevada auto-eficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Exibe grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos. • É aberto a novas idéias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante. • Atua de forma mais humanística na abordagem do controle do aluno. • Apresenta maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, mais propenso a melhorar. • Cria clima positivo para a aprendizagem. • Atua persistentemente com aluno que apresente dificuldade. • Promove melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas. • Busca o aperfeiçoamento da crença de auto-eficácia do aluno, determinando a motivação. • Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.
Baixa auto-eficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos. • Enfatiza o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.

QUADRO 1 - RELAÇÕES ENTRE OS NÍVEIS DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E AS CONSEQÜÊNCIAS NA PRÁTICA EDUCATIVA
FONTE: AZZI; POLYDORO; BZUNECK (2006)

Quanto às fontes de crença de autoeficácia no professor, estas são semelhantes às que originam estas crenças em todos os indivíduos, descritas na seção 1.3.1. Apenas para lembrar, em síntese as crenças de autoeficácia se originam de quatro fontes: a) experiências de êxito (sucesso obtido em experiências anteriores); b) experiências vicárias (observação dos êxitos de outras pessoas na mesma tarefa); c) persuasão verbal (comunicação ao sujeito de que possui a capacidade para cumprir determinado objetivo); d) estados físicos e afetivos (percepção das reações do seu corpo e da sua mente frente às situações).

Para Bandura (1986), as experiências de êxito são as que mais interferem no incremento das crenças de autoeficácia, e é indispensável, mesmo que as outras fontes estejam presentes. Isto porque:

À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam os resultados de seus atos, usam as interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades subseqüentes e agem de acordo com as crenças criadas. Resultados interpretados como bem-sucedidos aumentam a auto-eficácia, ao passo que os que são interpretados como fracassos a reduzem. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 104).

Com os professores isto não é diferente. Mas que tipos de experiências de êxito aumentam as crenças de autoeficácia dos professores? Se os alunos respondem às atividades propostas de maneira positiva, isto certamente levará o professor a acreditar em sua capacidade, sendo motivado a buscar, a planejar e a propor novos desafios à turma. O engajamento dos alunos nas tarefas é outro fator que propicia o aumento da auto-eficácia dos professores. A idade dos alunos e o nível de conhecimento ou a série onde eles se encontram também altera o grau da crença destes profissionais. E por fim, a persuasão verbal de que o trabalho do professor está atingindo resultados satisfatórios e de que ele é capaz de vencer os desafios com determinado grupo de alunos gera o incremento destas crenças (BZUNECK, 2000; AZZI, POLYDORO e BZUNECK, 2006; MACEDO e BZUNECK, 2009).

Um último fator que pretendemos abordar com relação às crenças de autoeficácia, diz respeito às crenças coletivas de autoeficácia. Pelo fato de estarem em constante interação social, as crenças de autoeficácia dos professores acabam assumindo um caráter coletivo. Estas interações acontecem por várias razões, como pelo fato de trabalharem juntos, por buscarem os mesmos objetivos e por sofrerem as mesmas limitações e obstáculos enquanto grupo (BZUNECK, 2000). O próprio Bzuneck (2000) atesta que a crença individual de cada professor pode, muito bem, ser o reflexo do que ele vivencia nos círculos de conversas, não sendo apenas resultado de suas exclusivas experiências.

A importância de nos atentarmos a este fato está no que diz respeito ao estabelecimento de metas pelas próprias instituições de ensino. Muitas vezes, algumas instituições, por possuírem baixas crenças de autoeficácia, e por não acreditarem na possibilidade de se atingirem altos resultados educativos e de qualidade, acabam por assumir uma postura temerosa, estabelecendo assim metas baixas, e como consequência ocorre tanto um rebaixamento no nível de esforço dos docentes, quanto uma diminuição na cobrança de melhores resultados por parte dos alunos.

Por outro lado,

escolas com forte sentido de eficácia coletiva exercem influências sobre seus membros e esses efeitos são perceptíveis e evidentes por possibilitar, em uma atmosfera que promove a interação e participação, oferecendo apoio social e recursos que promovem um sentido de capacidade pessoal e coletiva de realização. (AZZI, POLYDORO e BZUNECK, 2006, p. 157).

Com relação a estudos na área da música envolvendo este constructo na prática docente encontramos a pesquisa de Cereser (2011), já citada anteriormente. A sua pesquisa procurou analisar os níveis de autoeficácia de professores de música que atuavam em escolas regulares em relação a variáveis demográficas e de contexto, e procurou avaliar estas crenças a partir de cinco dimensões: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar os alunos; d) considerar a diversidade do aluno; e e) lidar com mudanças e desafios.

Ao seu instrumento de pesquisa Cereser (2011) denominou Escala de Autoeficácia do Professor de Música, e os resultados deste mostraram que os professores apresentaram menores índices de crenças de autoeficácia nos quesitos *motivar os alunos* e *gerenciar o comportamento dos alunos*. Isto na visão da autora sugere que os professores de música sentem mais dificuldades em lidar com questões ligadas ao relacionamento interpessoal. No entanto ela constatou que os escores médios da dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos* eram maiores para os professores de música que possuíam maior a faixa etária e tempo de atuação na profissão. O seu estudo também mostrou que os homens apresentaram menores crenças de autoeficácia em todas as dimensões em relação às mulheres.

Em seguida estaremos discorrendo sobre as fases da carreira docente de acordo com os estudos de Michaël Huberman, visto que este é um dos fatores que nos possibilitam entender as relações entre motivação/ autoeficácia e carreira docente através do tempo.

1.5 FASES DA CARREIRA DOCENTE

O referencial abordado a partir daqui trata das fases da carreira docente, fases da vida profissional, ou desenvolvimento profissional do professor²⁰. Trataremos deste assunto porque pretendemos descobrir se há variação nos níveis das crenças de autoeficácia do professor de piano na medida em que vai avançando na carreira.

Ao analisarem as diversas fases do percurso profissional dos professores, Jesus & Santos (2004), puderam constatar que estas diferenciações na carreira ocorrem devido às mudanças que ocorrem em algumas variáveis, nomeadamente a motivação profissional. Neste sentido eles citam Lévy-Leboyer²¹ (1974) quando este diz que “as motivações e seus determinantes variam segundo os indivíduos evoluem, em uma mesma pessoa, ao longo de sua carreira.” (LÉVY-LEBOYER, 1974, p. 151 *apud* JESUS; SANTOS, 2004, p. 44).

Estes mesmos autores atestam que apenas um único trabalho sobre o desenvolvimento profissional do professor foi realizado com base em teorias da motivação, citando o trabalho de Kaiser (1982 *apud* JESUS; SANTOS, 2004) intitulado *Teacher Longevity: Motivation or Burnout*.²²

Como já dito anteriormente, as crenças de autoeficácia é um dos determinantes da motivação, tidas até como a base para tal. Tendo isto em mente, cabe citar aqui alguns exemplos de estudos que relacionam este constructo com as fases da carreira docente: Taschannen-Moran, Hoy & Hoy (1998), ao falarem que estas crenças de autoeficácia dos professores variam devido a diversos fatores, citam que uma destas variações ocorre justamente em função das fases da vida profissional. Bzuneck (1996) defende que no final da carreira docente, estas crenças apresentam-se mais cristalizadas, e Hoy (2000) lembra que a autoeficácia por pode ser mais maleável logo na formação, embora os primeiros anos sejam os mais

²⁰ JESUS & SANTOS (2004) utilizam em seu texto estas três expressões para tratar este assunto.

²¹ LÉVY-LEBOYER, C. *Psychologie des organisations*. Paris : Presses Universitaires de France, 1974.

²² Neste trabalho o autor procurou associar as teorias de Maslow e de Herzberg, “considerando que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou, ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento, e de auto-atualização, através da responsabilização e da autonomia.” (JESUS; SANTOS, 2004, p. 44). O estudo completo encontra-se disponível em <http://www.jstor.org/pss/30186139>.

críticos, a longo prazo, para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia do professor, assim como sugeriu Bandura.

Corroborando com Hoy, Anita Woolfolk em entrevista a Schaughnessy (2004), ressalta que “algumas das mais fortes influências no desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores são o domínio das experiências durante a formação [para dar aulas] e no ano de introdução na carreira.” (SCHAUGHNESSY, 2004, p. 15).²³

Os estudos que tratam da carreira docente em si remontam à década de 1970, e possuem como pano de fundo os estudos que compreendem como domínio investigativo o ciclo da vida humana. Por muito tempo, boa parte dos estudos se destinava exclusivamente à análise do período de formação inicial e do princípio da carreira, no entanto no final da década de 1970 é que iniciou-se o processo de busca para o entendimento do destino profissional dos professores como um todo, bem como as determinantes deste destino (HUBERMAN, 2007).

Como Nóvoa (2007) atesta, os pressupostos teóricos e metodológicos, e as maneiras como são apresentados os estudos sobre o ciclo de vida profissional ou a carreira dos professores são muito diversificados, no entanto neste trabalho decidimos apresentar apenas a perspectiva abordada por Huberman (2007)²⁴.

De acordo com ele, há várias maneiras de se “estruturar o ciclo de vida profissional dos professores.” (HUBERMAN, 2007, p. 37). No entanto ele optou pela perspectiva clássica da carreira, tendo como justificativa a delimitação de uma série de sequências “que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes.” (HUBERMAN, 2007, p. 37). Vale lembrar que o fato da existência de uma sequência de fases profissionais, não implica necessariamente que todos os sujeitos de uma mesma ou diferente profissão as vivam da mesma forma, seguindo a mesma ordem estabelecida.

Gonçalves (2009) entende que a carreira docente não compreende apenas aos saberes e às competências adquiridos durante a sua formação, mas também a pessoa que ele é. O autor ainda defende que a carreira docente trata-se de um

²³ Tradução nossa: “Some of the most powerful influences on the development of teachers’ efficacy beliefs are mastery experiences during student teaching and the introduction year.”

²⁴ O texto base de Michaël Huberman para o desenvolvimento desta parte do capítulo foi publicado inicialmente em 1989, sendo o primeiro capítulo do livro *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d’une profession*.

processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do “adulto-professor”, e que a maneira de ser professor varia ao longo da carreira, sendo ainda possível identificar momentos específicos, marcados por mudanças de atitudes frente às situações de contexto, configurando-se em um processo evolutivo.

Em resumo o autor declara:

podemos afirmar que cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático ²⁵ e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, [...] [onde se integram] fatores de natureza pessoal e sócio-profissional que compreendem o ambiente de trabalho [...], as características específicas da profissão [...], os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respectivas fases do desenvolvimento cognitivo e emocional. (GONÇALVES, 2009, p. 25).

1.5.1 A entrada na carreira

De acordo com a categorização elaborada por Huberman (2007), esta primeira fase, compreende aos 3 ou 4 anos de entrada na carreira. Caracterizada por um período de variação entre dois aspectos: “descobertas” e “sobrevivência”. O aspecto da “descoberta” trata-se do entusiasmo inicial, da experimentação, da consolidação de um mundo profissional ainda idealizado, e pela alegria de finalmente estar numa situação de responsabilidade. Já o aspecto “sobrevivência” traduz-se pelo “choque com a realidade”, ou seja, seria a visualização do contraste entre aquilo que é pregado na formação inicial e a complexidade da real situação profissional.

Um fator importante relacionado a isto, é que estes dois aspectos, de um modo geral são vividos simultaneamente, e o primeiro aspecto – “descoberta” – ajuda a suportar o segundo. Pode-se também verificar que um ou o outro aspecto é que se impõe como o dominante no perfil do profissional, trazendo as suas respectivas consequências, e ainda existem outras características que compõem perfis profissionais diferentes:

²⁵ Maneira de ver, sentir, reagir peculiar a cada pessoa. É uma disposição do temperamento, da sensibilidade que faz com que um indivíduo sinta, de modo especial e muito seu, a influência de diversos agentes.

a indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais. (HUBERMAN, 2007, p. 39).

A entrada na carreira docente para os professores de piano é caracterizada de forma semelhante à exposta por Huberman (2007). Podemos entender o aspecto “descoberta” como o entusiasmo em se descobrir professor de seu instrumento, e em ver que seu trabalho está surtindo efeitos. O choque com a realidade também pode acontecer neste contexto, isto porque durante sua formação o professor de piano muitas das vezes vivencia um ambiente onde todos ao seu redor estão em busca da perfeição e da alta *performance*, o que na sua atuação como professor em início de carreira dificilmente ocorre, devido a variedade de alunos e os mais diversos interesses com os quais deve lidar.

Lidar com alunos que não pretendem se tornar grandes *performers*, com alunos que vão para a aula de piano porque os pais os encaminharam para isto, ou com alunos que tem o piano como um instrumento secundário, são exemplos de situações que podem parecer frustrantes para alguns professores, por não, muitas das vezes, estarem preparados para isto. A incerteza com relação aos procedimentos pedagógicos e materiais adotados para melhor atender seus alunos é também um aspecto desta fase inicial da carreira do professor de piano.

Há aqueles que ainda entram na profissão de professor de piano provisoriamente, almejando outros objetivos como estudar fora do país, por exemplo, e vêem no trabalho docente uma forma mais rápida de se manterem e de se prepararem financeiramente para atingir seus objetivos; este tipo de pensamento contribui para a existência de professores descompromissados com a profissão e indiferentes às necessidades reais de seus alunos, o que caracteriza um profissional desmotivado no exercício da sua função como professor de piano.

Por fim, no entanto, nesta fase ainda é possível, mesmo que em menor escala, encontrar professores mais tranquilos. Isto ocorre especialmente naqueles profissionais que já conseguiram atingir os seus objetivos primários antes de se iniciarem na docência, e por se sentirem mais preparados em lidar com a diversidade de alunos, o medo e as incertezas com relação à profissão apresentam-se em taxas bem menores.

1.5.2 Fase da estabilização

Esta fase, segundo Huberman (2007), ocorre no período de 4 a 6 anos de carreira. Enquanto que a fase anterior era marcada pelas explorações, e até pela opção provisória pela carreira, esta é marcada pelo “comprometimento definitivo” e por uma escolha de identidade profissional, onde como resultado se obtém uma mais forte afirmação do *eu*.

Este momento possui um forte marcador inicial, que é a escolha definitiva pela profissão, o que nem sempre é fácil. Neste sentido Huberman (2007) traz à tona a questão da renúncia de uma outra carreira, para o exercício definitivo desta, dando como exemplo os professores ligados à área de artes, que sempre têm a possibilidade de sonhar com uma carreira artística, e isto nos remete a carreira do professor de piano também.

Ainda, nesta fase outros fatores²⁶ podem ser notados, como: sentimento de competência pedagógica crescente; maior descentralização; sentimento de confiança e conforto; relativização dos insucessos; flexibilidade, prazer e humor; sensação de libertação, segurança e descontração; e a autoridade perante os alunos se torna mais natural. Gonçalves (2009) resume esta fase como “(...) uma fase de ‘acalmia’, relativamente uniforme para [todos os professores], quer o início tenha sido ‘fácil’ ou problemático.” (p.26).

O professor de piano nesta fase consegue aceitar definitivamente a sua profissão docente, por perceber que esta é a forma mais segura de se estabelecer profissionalmente e financeiramente com o uso do seu instrumento. Sendo assim, muitos acabam colocando em segundo plano a melhora no seu desempenho individual ao piano, dedicando-se menos ao estudo do instrumento, pois focalizam em primeiro plano o trabalho como docente. Por esta razão investem mais na aquisição de material para o trabalho com os alunos, e despendem mais horas nesta atividade.

Apesar de a carreira pianística não ter sido possível para alguns, a ponto de ter sido de certa forma renunciada, muitos professores de piano que se encontram nesta fase já não sentem mais aquele pesar por não estarem exercendo a profissão

²⁶ A descrição de cada uma destas características pode ser encontrada nas páginas 40 e 41 do livro referência para a escrita desta parte da dissertação: NÓVOA, A. Org. *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 2007. 2ª Edição.

dos sonhos. Nesta fase eles se sentem mais confortáveis com relação às práticas pedagógicas, e ainda conseguem sentir mais alegria, liberdade, e satisfação com a escolha profissional. Por fim, o comprometimento definitivo com a profissão professor de piano toma de vez o seu espaço na vida do professor de piano.

1.5.3 Fase da diversificação

Huberman (2007) estabelece que esta fase vai dos 7 aos 25 anos de carreira, e que ela é caracterizada por dois fatores divergentes. Um é a busca por materiais diferentes, por experimentações e novas estratégias de ensino; professores assim são também mais motivados nas reformas escolares, continuam a investir na carreira de forma empenhada e entusiástica, são mais engajados e dispostos a assumirem compromissos mais desafiadores, como a busca por cargos mais altos, e possuem como grande máquina motora o receio de cair na rotina.

Por outro lado, há aqueles que se colocam em questão, analisando todo o seu percurso de vida, procurando confrontar as motivações iniciais com o resultado obtido até então. Isto também está relacionado com a idade dos profissionais que se encontram nesta fase da carreira, que compreende entre 37 e 45 anos. Desta forma, estes profissionais “se alheiam, alegando cansaço e saturação, deixando-se, mesmo, cair na rotina.” (GONÇALVES, 2009, P. 26).

Nesta fase, é comum observarmos nos professores de piano uma busca por novas ideias e metodologias para o ensino do instrumento. Trabalhar com o novo deixa de ser uma ameaça para este profissional, e passa a ser um fator de autonomia de pensamento. Neste sentido, o profissional se mostra mais independente, expressa e defende as suas ideias sem nenhum receio. Estas características acabam pondo mais em evidência a individualidade deste professor de piano, que com o seu trabalho procura fazer a diferença.

O contraste observado por Huberman (2007) entre os professores do ensino regular, também pode ser observado entre os professores de piano. Neste caso, estes profissionais se colocam em cheque analisando os resultados alcançados como professores, e como seria se tivessem optado pela carreira como intérpretes, fazendo assim muitas das vezes, um balanço negativo da sua trajetória profissional, o que na visão de Jesus & Santos (2004) está relacionado com a crise da meia idade (entre os 35 e 40 anos de idade). Segundo eles, esta crise prejudica o

desenvolvimento profissional dos professores “influenciando a forma como estes se relacionam com os alunos, no sentido de um maior distanciamento afetivo, sendo questionadas e reestruturadas as ilusões e os objetivos.” (JESUS; SANTOS, 2004, p. 46).

1.5.4 Fase da serenidade e distanciamento

A pesquisa de Huberman (2007) destaca que esta fase é caracterizada por uma tranquilidade maior, onde não se há mais tantas preocupações, e praticamente tudo o que acontece durante a aula o professor consegue prever. Ocorrendo por volta dos 25 a 35 anos de carreira, nela o professor se cobra menos, pois não precisa provar nada a ninguém, e também possui pouca ambição, neste aspecto há um sentimento dominante de satisfação pessoal por saber que o que se faz, faz bem.

Outra característica desta fase está relacionada ao distanciamento afetivo dos alunos, que na maior parte das vezes vem dos alunos que tratam os professores mais jovens como irmãos mais velhos, e que suavemente não dão este posto para os professores de idade mais avançada. Um outro fator ligado a isto, diz respeito ao choque de gerações, o que dificulta um diálogo mais próximo entre professor e alunos.

Neste período o professor pode passar a ter um outro perfil profissional, vindo a ser aquele professor conservador, que se queixa dos alunos, do sistema, e que ainda não aceita mudanças.

Estas mesmas características podem também serem encontradas no professor de piano que se encontra nesta fase. A segurança que este possui no seu trabalho é transmitida para seus alunos, e se manifesta, por exemplo, nos repertórios desafiantes que acaba propondo para eles, e na forma como ele vai “cobrando” o resultado do trabalho em cima destas propostas: a maneira como o professor vai conduzindo o processo denota que ele sabe exatamente onde os problemas aparecerão, e quais os meios para saná-los; este também, dificilmente se engana quanto ao repertório que propõe aos seus alunos, pois sabe reconhecer em cada um as suas potencialidades e dificuldades, sendo assim, oferta-lhes desafios dos quais já consegue visualizar o seu cumprimento.

Com relação à afetividade dos alunos, esta varia de professor para professor. Em razão destas aulas de piano caracterizarem-se como um processo individualizado²⁷, a relação professor-aluno acaba tendo uma maior proximidade, especialmente quando se trata dos alunos mais velhos (que representam a maior parte dos alunos dos professores que se encontram nesta fase), onde a diferença de idade entre o professor e eles não é assim tão grande; nestes casos o olhar de carinho, respeito e admiração por parte dos alunos pode ser facilmente percebido.

Já no que diz respeito ao perfil conservador do professor de piano, a aplicação vai desde a utilização dos mesmos repertórios, até ao emprego dos mesmos procedimentos pedagógicos em sala de aula. Isto se deve à percepção que o professor possui de toda a sua trajetória na carreira, e ao quanto ele investiu e aprendeu ao longo dos anos; neste sentido, ele acaba admitindo que este é um período onde ele já não precisa mais adotar novos meios para se chegar aos objetivos desejados, pois ele com todos os anos de experiência, já conseguiu desvendar a “fórmula” correta para alcançá-los.

Reclamações também podem aparecer por parte de alguns dos profissionais desta área, do tipo os alunos que não possuem uma rotina de estudo adequada para alcançarem o desempenho ideal, sobre o sistema de ensino ao qual estão integrados, e etc.²⁸

1.5.5 Fase do desinvestimento

Huberman (2007) caracteriza esta fase como um momento de recuo e de interiorização, pois no fim da carreira os profissionais do ensino procuram dedicar mais tempo a si próprios, conseguindo desligar-se do trabalho, e já não reclamam tanto. Isto ocorre por volta dos 35 e 40 anos de carreira.

Os professores de piano que se encontram nesta fase agem da mesma forma que os professores observados por Huberman (2007). Os problemas do sistema de ensino ao qual pertencem já não são tão considerados, e questões de trabalho são tratadas neste local, assim eles procuram aproveitar ao máximo o tempo que reservam para si, estudando, por exemplo, o repertório de seu próprio

²⁷ Sem considerar as aulas de piano em grupo.

²⁸ Mais exemplos de aplicabilidade das características desta fase na docência ao piano podem ser encontrados em Bozzeto (2004), visto que muito dos entrevistados nesta pesquisa possuem este tempo de experiência como professores de piano.

interesse, e investindo em outras coisas que não provocarão efeito direto em seu trabalho como professores de piano.

Para concluir esta parte, faremos aqui o uso das palavras de Gonçalves (2009), com o propósito de deixar claro que as fases da carreira docente ocorrem de forma variável de pessoa para pessoa, e que esta divisão é apenas para dar um parâmetro geral do assunto, sem querer generalizar.

sendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, neles pensando, por vezes, de modo determinante, fatores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de “limites” temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam. (GONÇALVES, 2009, p. 26).

CAPÍTULO 2 – PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR DE PIANO

Este capítulo é uma revisão de literatura. Aqui procuramos apresentar algumas pesquisas selecionadas a partir de um levantamento realizado no banco de teses da CAPES, e em algumas revistas científicas publicadas no Brasil, tendo como critério a relação direta com este trabalho, desenvolvidas por professores/pesquisadores brasileiros, sobre o professor de piano. Sendo assim, utilizamos para a escrita deste capítulo os trabalhos de Bozzetto (2004), Araújo (2005), Glaser (2005), Chueke (2006), Oliveira (2007), Scarambone (2009), e Gemésio (2010). Eles representam a pequena parcela de estudos que foram desenvolvidos sobre o professor de piano, apontando, sob várias perspectivas dados sobre, a formação, a entrada e o percurso da carreira destes profissionais.

Uma característica comum nestes estudos é o fato deles trazerem à tona questões relacionadas à formação acadêmica²⁹ do professor de piano, relacionando esta como um dos principais fatores na contribuição, ou não, da prática pedagógica exercida por eles. Outra característica importante a ser mencionada é que em vários destes estudos pode-se constatar que a escolha pela atividade docente não foi a primeira opção feita pelos profissionais que se dedicam a esta profissão (BOZZETTO, 2004; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2007; GEMÉSIO, 2010).

Neste sentido, Oliveira, Santos e Hentschke (2009) ao discorrerem sobre os estudantes do Bacharelado em instrumento, consideram que o fato de boa parte destes estudantes não se mostrar interessada pela prática do ensino do instrumento é “até certo ponto alarmante, haja vista que inexistente um mercado de trabalho promissor que garanta o sustento restrito a atividades de solista e/ou de instrumentista profissional.” (OLIVEIRA; SANTOS; HENTSCHE, 2009, p. 74).

Esta falta de conscientização por parte destes alunos, segundo Glaser e Fonterrada (2007), quanto aos campos de atuação do bacharel em instrumento durante a sua graduação traz como consequência um profissional inseguro e incapaz de lidar com as diversas situações existentes em sala de aula. Estas autoras ainda consideram que mesmo que o foco destes cursos esteja voltado para a execução, é fato que muitos dos que se formam acabam lecionando o seu

²⁹Para especificar as fontes de formação do professor, nesta pesquisa adotamos o termo *formação acadêmica* ao tratar da formação adquirida na universidade, e apenas *formação* quando nos referimos aos conhecimentos e habilidades adquiridos antes ou após do processo de formação acadêmica (DINIZ, 2008 *apud* GEMESIO, p. 16).

instrumento, e por isto “não é incomum surgirem dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho.” (GLASER; FONTERRADA, 2007, p.31).

Outras pesquisas relacionadas ao professor de instrumento apontam que muitos professores ainda focam o ensino do instrumento na aprendizagem da leitura e no virtuosismo técnico (FONTERRADA e GLASER, 2006; CHUEKE, 2006; LOURO, 2004), porém, como atesta Tourinho (2006), a pós-modernidade com toda a sua velocidade e simultaneidade exige de nós, professores de música – aqui no caso, professores de piano – a absorção e o acompanhamento das novas tendências vigentes, como um meio até de subsistência para atuar nesta área.

Estas questões apresentadas, sob várias perspectivas, estão presentes em cada um dos trabalhos revisados neste capítulo, por isto a partir de então apresentamos cada um destes, iniciando com o estudo de Bozzetto (2004), que procurou analisar a atuação profissional do professor particular de piano.

2.1 O PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO: A PESQUISA DE BOZZETTO (2004)

Analisando histórias de 13 professores particulares de piano e de seus percursos na construção de uma identidade profissional, com idade entre 62 e 79 anos, e que atuam na cidade de Porto Alegre, Bozzetto (2004) a partir dos dados coletados através de uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando o método da história oral temática, constatou que além de uma boa formação musical, domínio e conhecimento do seu instrumento, é imprescindível que este tenha também um amplo conhecimento geral, “incluindo experiências e conhecimentos dos mais variados gêneros, como óperas, músicas de câmara e música sinfônica.” (BOZZETTO, 2004, p. 82).

Ainda foi considerado como fundamental, o professor particular de piano possuir como conhecimentos específicos saberes relacionados à harmonia, contraponto, análise e teoria musical. No que diz respeito ao domínio técnico do instrumento, considera-se de suma importância a necessidade de o professor saber tocar piano e que tenha uma significativa vivência com o instrumento.

Muitos dos entrevistados pela autora também consideraram que para o exercício desta profissão é necessário que o profissional tenha titulação, diploma ou

um curso específico na área, mas também ressaltam que a qualidade desta formação deve ser também levada em conta, pois esta pode impedir a desqualificação do profissional, e ainda “é fundamental que o professor tenha consciência daquilo que vai ensinar ao jovem ou à criança, [...] [pois] o professor deve desenvolver o máximo que puder.” (BOZZETTO, 2004, p.83).

Quanto ao trato com os alunos, boa parte dos entrevistados destacou a postura ética e social que o professor particular deve possuir. Saber relacionar-se bem, ter sensibilidade, são competências que na visão deles auxiliam o professor, visto que boa parte de seu trabalho depende disto. A responsabilidade com o conteúdo que vai ensinar aos alunos é outra questão levantada pelos entrevistados; e mais uma qualidade destacada por eles em muitos depoimentos é a paciência para ensinar, tanto para com os alunos mais avançados, quanto para com aqueles que ainda estão no início, aprendendo música.

Os depoimentos ainda mostram que é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre aspectos metodológicos do ensino do instrumento, e que compreenda as etapas que ele próprio passou, pois assim terá maiores condições de verbalizar e transmitir as suas intenções para o aluno: “quem não vivenciou uma coisa não pode ensinar (Sonata).” (BOZZETTO, 2004, p. 84).

Gostar de dar aula, de ensinar e de ser professor são mais três aspectos levantados pelos professores entrevistados. No que diz respeito ao saber da experiência, todos os professores entrevistados destacaram este como um fator importantíssimo na carreira do professor particular de piano, e várias razões são dadas para isto³⁰.

Neste estudo, vários motivos são apresentados como os que levaram os professores a trabalharem no ensino particular do piano. Para alguns a questão financeira foi a que impulsionou a entrada nesta carreira, sendo a opção por esta profissão como sobrevivência. Já para outros professores, a vocação para ser professor foi constatada desde cedo, somada a uma grande paixão por tocar piano, sendo estes também motivados pelos pais na escolha da profissão, e a boa experiência vivenciada como alunos também foi um estímulo para eles. Por fim, outros professores entraram na profissão por acaso, e o reconhecimento de si mesmo em ser professor veio aos poucos.

³⁰ Segundo os relatos de alguns destes professores, sem experiência o professor às vezes exige do aluno coisas que ele ainda não pode oferecer. Para ver mais, consultar a página 85 desta obra.

No desenrolar da carreira destes professores, através de um olhar retrospectivo, eles puderam relatar que uma série de satisfações e frustrações aconteceu, no entanto as satisfações superam as frustrações vivenciadas. Como exemplo de satisfação, os professores citaram o fato de poder ver e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, ver como eles vão progredindo a cada aula, em especial aqueles que iniciam o estudo do instrumento sem ter nem as noções básicas de música. Encontrar os alunos que seguiram na profissão musical, e até aqueles que não seguiram esta carreira, mas que se recordam do que aprenderam com o professor de piano particular também são motivos de satisfação para estes professores.

Já o fato de ver alunos talentosos desistirem de estudar o instrumento, por qualquer motivo, foi apontado por muitos dos professores como uma frustração comum no exercício desta profissão.

Quanto aos desafios desta profissão, os professores citaram que os alunos com problemas de motricidade, com dificuldades de aprendizagem e deficiência visual representavam de certa forma um grande desafio para eles, visto que na maioria dos casos, eles não se sentiam preparados para lidar com estas situações, mas acabavam aceitando. Outro desafio citado pelos professores foi a falta de motivação da parte de alguns alunos para o estudo do instrumento, pois esses geralmente vão às aulas de piano impulsionados pelos pais.

As dificuldades apontadas pelos professores no estudo de Bozzetto (2004) vêm de vários fatores, mas o maior deles se dá justamente na falta de conscientização e reconhecimento da importância do ensino da música, o que se agrava com a situação financeira dos pais, pois além da escola os alunos hoje em dia têm uma série de atividades o que sobrecarrega o orçamento familiar, e como o estudo de música não é tido como prioridade, este muitas vezes é colocado em segundo lugar.

Por último, outro aspecto encontrado por Bozzetto (2004) nos relatos de alguns dos professores foi o fato de eles se revelarem um pouco inquietos e reflexivos com relação ao que poderia ter acontecido se, por exemplo, não houvesse a impossibilidade de terem seguido a carreira de concertistas. Ela levanta esta questão do abandono da carreira artística pelos profissionais que se dedicam ao ensino do instrumento desta forma: “Sabemos que muitos pianistas, ao confrontarem-se com o mercado de trabalho, optam por lecionar e abandonar a

carreira instrumental, ou deixá-la mais em segundo plano, pois precisam trabalhar.” (BOZZETTO, 2004, p. 95).

Esta questão vai de encontro com o que já foi exposto no primeiro capítulo, ao abordarmos a fase de estabilização na carreira. Huberman relata isto da seguinte forma:

Para um professor de uma disciplina de artes ou desporto, há sempre a possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva. Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que ‘tudo ainda é possível’, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências. (HUBERMAN, 2007, p. 40).

Ao tomarem a decisão de se dedicarem ao ensino do instrumento, ocorre o que Huberman (2007) denomina “escolha de uma identidade profissional” (p.40). Neste sentido, a maioria dos professores entrevistados se considera um profissional ao exercer esta profissão, e uma das razões para isto “é a seriedade e dedicação com que assumem este ofício, auto-analisando-se e, contando também, os anos de ensino e de dedicação à carreira.” (BOZZETTO, 2004, p. 97).

2.2 OS SABERES DOS PROFESSORES DE PIANO EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA: A PESQUISA DE ARAÚJO (2005)

Neste estudo a autora procurou identificar os saberes norteadores da prática pedagógica de professores de piano, formados no curso de bacharel em instrumento, em diferentes etapas da carreira³¹. Para tanto ela utilizou como metodologia o estudo multicase, que foi orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal, e tendo como ponto de partida o elemento temporal, a autora pode identificar uma tipologia³² de saberes, específica deste estudo. Como linha discursiva a autora utilizou a fenomenologia, optando por

³¹ Sobre os saberes docentes a autora tomou como ponto de partida o estudo de Tardif (2002).

³² Os estudos de Tardif (2002) estão intimamente relacionados ao professor do ensino regular, e por entender que há diferenças entre a atuação de um professor regular e o professor de piano, em vários aspectos como formação e especificidade destas profissões, a autora foi levada a refletir sobre as categorias descritas por Tardif (2002) e a buscar uma categorização (tipologia) que pudesse abranger os diferentes grupos de saberes que foram notados em sua tese. (ARAÚJO, 2005).

focalizar no pensamento de Heidegger³³ (2002). Participaram da pesquisa três professoras de piano, localizadas em diferentes fases da carreira³⁴, sendo que cada uma consistiu um caso específico.

Ao analisar os dados coletados na pesquisa, Araújo (2005) pode estabelecer e categorizar alguns grupos de saberes observados na prática e no discurso das professoras. É importante destacar que a fonte destes saberes está ligada ao fator social.

O primeiro grupo de saberes se refere aos *saberes disciplinares da formação inicial ou emergentes*. Os saberes oriundos da formação inicial são aqueles adquiridos durante a formação acadêmica, e saberes disciplinares emergentes foram relacionados com aqueles conhecimentos que as professoras adquiriram após concluírem o curso de bacharelado em instrumento.

Como segundo grupo de saberes, encontrou-se os *saberes curriculares*. Nos três casos estudados pode-se identificar que a origem destes saberes se deu por meio de duas fontes: as instituições de formação acadêmica frequentada pelas professoras, e o currículo das instituições nas quais exerciam o seu ofício.

Outro grupo de saberes identificado foi o dos *saberes da função educativa*. Estes saberes foram uma especificidade encontrada neste estudo, conforme expõe a autora (ARAÚJO, 2006), pois estes estão intimamente relacionados com os saberes constituídos por diferentes habilidades e conhecimentos, oriundos da própria experiência do sujeito, em situações que na maioria das vezes não são discutidas na formação acadêmica. Estes saberes, de forma análoga aos saberes da formação profissional, acabam por desempenhar uma função de orientação da atividade educativa, e foram adquiridos em vários momentos, como “em algumas disciplinas cursadas no bacharelado, em cursos de formação de professores, na prática cotidiana.” (ARAÚJO, 2006, p. 201). Neste caso a autora ainda defendeu que “a aquisição de alguns conhecimentos dos saberes da função educativa foi viabilizada por meio de saberes experienciais.” (ARAÚJO, 2006, p. 201). Observando, por fim, que estes saberes também passam por diferentes contextos: os didático-pedagógicos, as metodologias empregadas, os processos motivadores da ação pedagógica, entre outros.

³³ HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Parte I. 12. ed. Trad. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Ser e tempo*. Parte II. 10 ed. Trad. Petrópolis: Vozes, 2002.

³⁴ Sobre as etapas da carreira docente, Araújo (2005) utilizou os estudos de Huberman (1995).

Por fim, o último grupo de saberes identificado foi o grupo dos *saberes experienciais*. Neste a autora identificou que a fonte social de aquisição foi a própria experiência, tida por cada uma das participantes ao longo de suas carreiras. O exercício da profissão aliado às trocas com os pares e ex-profissionais desta área, foram também identificadas como fontes sociais de aquisição deste grupo de saberes. O fator de destaque para este grupo está na temporalidade, que foi tida não somente como um meio mobilizador, mas também como o elemento gerador destes saberes.

Através desta pesquisa Araújo (2005) pôde chegar a algumas considerações: primeiramente ela apontou que as professoras de piano participantes da pesquisa eram orientadas por uma gama de saberes que elas possuíam, sendo que estes por meio da experiência, ao longo da carreira, articulavam-se melhor durante o exercício da profissão. Outro aspecto notado pela pesquisadora foi o fato de que os saberes de cada professora eram mobilizados de maneiras diferentes.

Mesmo não tendo em sua formação acadêmica o foco para o ensino do instrumento, todas as participantes fizeram esta opção, pois viam nesta uma possibilidade para o aprofundamento no estudo instrumental, e pelo fato de terem um déficit na formação docente, elas por meio de diversas fontes adquiriram os *saberes da função educativa*.

Analisando a formação acadêmica das professoras, a autora pode refletir sobre o tipo de formação que o curso de bacharelado em instrumento oferece, chegando à conclusão de que ele oferece disciplinas importantes para a aquisição dos saberes disciplinares e curriculares, no entanto ele não oferece disciplinas importantes para a aquisição de saberes da função educativa, o que fez estas profissionais buscarem estes conhecimentos através de outros meios.

Por fim a autora aponta para a necessidade de se repensar o currículo dos cursos superiores de música, analisando a relação entre formação de bacharel, do professor de piano, e as possibilidades profissionais de atuação, a fim de contemplar por meio de várias possibilidades um curso que também forme “professores de piano”.

2.3 SER MÚSICO E SER PROFESSOR: A PESQUISA DE GLASER (2005)

A pesquisa de Glaser (2005) partiu de observações prévias sobre o dia-a-dia do músico profissional e da sua experiência com a prática de ensino do seu instrumento. Os questionamentos a respeito da formação do músico-instrumentista e das dificuldades em obter uma formação completa, que prepare o músico para tocar e lecionar, estavam relacionados à atividade profissional da pesquisadora, sendo que estes contribuíram para a escolha dos assuntos tratados no seu estudo.

Este estudo teve como objetivo principal compreender os pressupostos pedagógicos contidos na prática do ensino de piano erudito e relacioná-los com os papéis que professores e alunos desempenham no processo de aprendizagem do instrumento. Para atingir este objetivo ela discute os pressupostos pedagógicos que estão na base de programas de curso investigados e examinados pela autora em duas fases, sendo o primeiro passo conhecer uma escola que adota o modelo de ensino tido como “tradicional” pelos pianistas. Em seguida, a autora procurou fazer uma aproximação com quatro cursos de piano ministrados em diferentes escolas, que tinham como característica comum uma proposta de estratégia pedagógica diferenciada em processo de mudança ou recentemente com o programa alterado. Estas escolas restringiram-se à cidade de São Paulo.

Em torno disto ela levanta a questão da participação do professor no processo de ensino e, conseqüentemente, da sua postura em sala de aula, o que remete à sua formação pedagógica. Neste ponto, a autora também aborda a temática da dicotomia que há entre músico/instrumentista e o músico professor, sendo esta sempre apontada quando se trata da formação pedagógica do professor de instrumento.

Nesta pesquisa Glaser (2005) procurou também, compreender as mais relevantes características presentes em um ensino dirigido para o aluno, apoiando-se nas ideias de Carl Rogers³⁵.

Como metodologia predominante, a pesquisa de Glaser (2005) possui um caráter reflexivo, fundamentado teoricamente no *Pensamento Sistêmico*³⁶. Diz-se

³⁵ Psicólogo norte-americano, tido como um dos principais autores “do século XX estudado na área da Educação quando se pretende focalizar o aluno como ponto central na situação de ensino-aprendizagem.” (GLASER, 2005, p. 24).

³⁶ VASCONCELLOS, M.J.E. de. *Pensamento sistêmico – o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2003.

predominante, porque para cada problemática apontada na pesquisa, metodologias particulares exigiram ser utilizadas, e para defender esta diversidade de escolhas metodológicas a autora se baseia em Fachin³⁷ (2002), quando este diz que “de acordo com a natureza específica de cada problema investigado, estabelece-se a escolha dos métodos apropriados para se atingir um fim, que é o saber.” (FACHIN, 2002, p. 27 *apud* GLASER, 2005, p. 21).

Como hipótese principal a autora considera o quão importante é que os professores de instrumento disponham de mais subsídios, em sua formação, para proporcionarem aos alunos, especialmente aqueles que frequentaram cursos de musicalização infantil que de um modo geral utilizam perspectivas pedagógicas modernas, um acolhimento pedagógico que facilite o seu aprendizado, visto que os modelos tradicionais de ensino são ultrapassados pedagogicamente e não acompanham o desenvolvimento da criança na maioria das vezes.

Este modelo tradicional e seus pressupostos pedagógicos, conforme Glaser (2005), passaram a ser questionados, e por esta razão novas alternativas têm sido buscadas, no entanto, ainda é possível notar o quão dificultoso é para alguns professores adaptarem-se a esta nova realidade, pois tendem (em sua maior parte) a repetir a experiência vivida enquanto alunos, consciente ou inconscientemente, justamente por não terem tido contato com disciplinas pedagógicas em sua formação como instrumentistas.

A justificativa que a autora dá para o desenvolvimento desta pesquisa

encontra-se na mudança de paradigma que vem ocorrendo no ensino musical, a qual tem sido frequentemente apontada em artigos, dissertações e teses no campo da educação musical, e que deve também ser aplicada ao ensino do instrumento. Devido à lacuna pedagógica apontada na formação do professor de instrumento, é propício desenvolver pesquisas que estabeleçam relações entre abordagens proveniente da área da Educação e o universo das aulas de instrumento musical, promovendo reflexões que possam auxiliar a atuação pedagógica dos professores. (GLASER, 2005, p. 16).

A partir dos resultados obtidos por Glaser (2005) várias alternativas foram levantadas para suprir a lacuna pedagógica da formação do professor de instrumento, e também foi possível desenvolver uma reflexão sobre as mudanças da sociedade e a necessidade de que estas ocorram também no meio musical

³⁷ FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

relacionando-as com as propostas de mudança educacional de Edgar Morin³⁸ tendo como ponto de partida a sua compreensão de sociedade atual.

A análise de vários programas de curso possibilitou que a autora percebesse que há um forte interesse em se valorizar os aspectos humanistas do ensino aumentando a participação do aluno no processo de ensino/aprendizagem. A autora também concluiu que certas mudanças só ocorrem quando o professor está consciente de que precisa rever os seus conceitos e quando deseja de fato mudar a sua estratégia de trabalho.

A autora também pode verificar o quanto é complicado encontrar meios que forneçam informações necessárias à prática pedagógica do ensino musical, devido a três fatores: falta de disciplinas específicas nas universidades; poucos cursos sobre o assunto; e a ausência de bibliografia específica em português. Isto faz com que muitos profissionais busquem aperfeiçoar-se através de outras áreas do conhecimento, procurando assim fazer analogias que venham a ser úteis para a prática de ensino, e/ou ainda fazem mais uma graduação em licenciatura em música, o que na visão de Glaser (2005) ainda não é o ideal, visto que estas não abordam assuntos característicos da pedagogia do instrumento.

Ao considerar que a falta de informação desencadeia a tendência do músico-professor repetir o modelo de ensino vivenciado por ele enquanto aluno, e que isto ainda dificulta a reflexão e adoção de atitudes que tenham bases conceituais profundas e conscientemente vinculadas a uma determinada filosofia de trabalho, a autora declara que “é válido e importante que exista uma complementação no curso de bacharelado em instrumento que vislumbre essas questões.” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 46).

Por fim, ela sugere que sejam feitas inclusões de disciplinas optativas nos cursos de Bacharelado em Música, ou que cursos de extensão universitária sejam ofertados; para ela estas opções podem ser mais úteis para a formação do futuro professor de instrumento/piano, do que a frequência a uma segunda graduação (Licenciatura em Música) ou a realização da complementação pedagógica oferecida em cursos na área da Educação, e isto se justifica pelo fato de os conteúdos destes

³⁸ Antropólogo, sociólogo e filósofo francês que questionou o pensamento fragmentado característico da nossa época e que também propõe o retorno ao ensino humanista. Autor de mais de trinta livros, entre eles *O método*, em seis volumes, e *Introdução ao pensamento complexo*.

cursos não estarem relacionados com a realidade cotidiana que o professor de piano vivencia.

2.4 O PROCESSO DE ENSINO DO PIANO BASEADO NO PROCESSO DE ESCUTA E INTERPRETAÇÃO: A PESQUISA DE CHUEKE (2006)

Chueke (2006), ao discorrer que embora existam professores e alunos de diferentes “formas e tamanhos”, para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem algumas prerrogativas básicas devem ser levadas em consideração: 1) Educar é um ato de generosidade; 2) o estudante precisa estar aberto para receber a informação transmitida pelo seu professor; e 3) tanto professor como alunos devem ter o mesmo objetivo de crescimento na aprendizagem.

Outro aspecto levantado pela autora na questão do ensino é que o fato de a informação parecer, de certo modo, algo inatingível, faz com que o aluno perca o seu interesse na sua busca pelo aprendizado, levando-o a desacreditar “em sua capacidade de aprender assim como na disposição de ensinar dos professores.” (CHUEKE, 2006, p. 39). Por isto a autora defende que a função do professor é justamente deixar esta informação vir à tona, desmistificá-la, facilitando o acesso a ela e incentivando a curiosidade do aluno. Ao descrever este ideal a autora declara que “infelizmente não é esta a realidade na maioria das situações de ensino-aprendizado, incluindo o ensino da prática instrumental em todos os níveis.” (CHUEKE, 2006, p. 39).

Tendo o professor o seu papel implícito na função do instrumento musical, em síntese a sua função como professor é “orientar o aluno para que este possa descobrir seus próprios meios de transformar idéias musicais em som.” (CHUEKE, 2006, p. 39).

A partir disto, a autora levanta mais um aspecto que vem sendo abordado frequentemente quando se trata do ensino do piano, que é a necessidade do professor ter uma experiência como intérprete profissional. No entanto, tendo como base o exemplo de dois pianistas/professores que valorizam esta necessidade, pois eles consideram importante o exemplo para seus alunos seguirem, Chueke (2006) contesta em partes esta opinião, pois muitas das vezes o fato de o professor ser apenas um bom intérprete, faz com que o seu trabalho siga a lógica do aprendizado

por imitação, o que na sua visão é um tipo de aprendizado inconveniente, visto que não há uma valorização da escuta e da reflexão neste processo, e isto pode impedir que o processo de autoconhecimento ocorra no processo de aprendizagem.

Concluindo esta observação a autora faz a seguinte observação:

Além disto, qual seria a finalidade de se sugerir ao aluno a cópia da execução de um material sonoro que ele não pode ainda compreender? Afinal, contamos com opções de repertório as mais diversas, acessíveis às diferentes condições emocionais, culturais e técnicas, possibilitando o desenvolvimento individual e paulatino da compreensão musical e sua relação íntima com a técnica. (CHUEKE, 2006, p. 40).

Contrastando à postura anterior, a autora apresenta o exemplo do pianista Rudolf Buchbinder³⁹. Este pianista acredita que o papel do professor, ao invés de ser o exemplo a ser imitado, é de encorajar e patrocinar a individualidade interpretativa de seus alunos, cuidando assim para que não imponha sua própria personalidade nos pupilos.

A autora deixa claro que a experiência do professor como intérprete profissional tem muitas vantagens, no entanto o uso indevido desta experiência, pelo fato de puramente demonstrar o que se pode fazer com a obra sem o cuidado de conduzir o aluno neste processo, não permite as reflexões e escolhas do próprio aluno. Ela até considera que quem tem uma boa experiência como profissional é que poderá orientar o seu aluno para que tire o melhor proveito na sua preparação para o palco, pois sugere que quem vivenciou a experiência da performance pública, certamente poderá explicar todos os aspectos relacionados a este tipo de situação.

Como vantagens de um ensino bem orientado, a autora cita que o jovem instrumentista:

a) torna-se capaz de usar a sua bagagem musical e técnica para trazer consistência à sua interpretação, b) adquire auto-confiança, que irá guiá-lo em sua busca de individualidade na execução, c) aprende a monitorar conscientemente seu trabalho de preparação e a execução propriamente dita, vivenciando-a com prazer. (CHUEKE, 2006, p. 41).

³⁹ Pianista tcheco, naturalizado austríaco. Vencedor de importantes concursos, ele é provavelmente o único pianista que gravou as *Vaterländischer Künstlerverein* (83 variações sobre um tema de Anton Diabelli), sendo estas divididas em duas partes: Parte I (33 variações feitas por Beethoven) e Parte II (50 variações feitas por demais compositores austríacos do final do século XIX).

Seguindo, Chueke (2006) faz uma reflexão sobre os *mitos* existentes no meio do ensino da *performance* musical e as suas consequências. Alguns destes mitos podem até desencorajar os jovens alunos nas suas aspirações futuras com o instrumento, como por exemplo, o mito do inalcançável, onde professores inseguros quanto ao uso correto da notação utilizam imagens extra-musicais para descrever o discurso musical, sendo que muitas das vezes estas imagens são inconsistentes,

distantes da realidade do aluno e do próprio contexto da obra, gerando apenas mais insegurança. Estabelece-se assim o mito do inatingível e com este, uma eterna relação de dependência. O aluno não se sente capaz de decifrar uma partitura, muito menos de formar uma imagem sonora a partir dela e nem mesmo de escolher o que tocar sem pedir 'permissão' ao professor. (CHUEKE, 2006, p. 41-42).

Por outro lado, professores que seguem este tipo de metodologia, estão apenas reproduzindo o modelo de orientação ao qual foram submetidos; outros professores ainda acabam até copiando outras interpretações ditas ideais dentro da famosa "tradição".

Neste sentido, a autora relata que esta falta de reflexão por parte dos professores "tornou o ensino de prática instrumental limitativo, uma vez que só se ensina o que tocou e como tocou." (CHUEKE, 2006, p.42). Por conta disto, a falta de incentivo para que seus alunos pensem e verbalizem o seu processo, faz com que as chances de eles estarem conscientes daquilo que estão fazendo se reduzam, perpetuando assim a existência de professores que não conseguem verbalizar e transmitir suas intenções para os seus alunos, o que fará destes meros reprodutores da interpretação de seus orientadores, e não da sua própria concepção sobre a obra.

Outro mito levantado pela autora é o da técnica ocupar um grau de importância maior do que o de servir à música; outro motivo que provoca o distanciamento do aluno dos seus objetivos musicais. Não que a técnica apropriada para executar o instrumento não seja necessária, mas esta não deve se limitar apenas à preparação de um músico instrumentista para ganhar concursos, e deslumbrar plateias com exhibições de bravura.

Seguindo este raciocínio, por fim, Chueke (2006) traz as seguintes questões a serem resolvidas:

1. A visão estreita de uma formação elitista que encaminha o aluno para uma única possibilidade de carreira, numa perspectiva extremamente limitada e cada vez mais em desacordo com o mercado atual. 2. A negligência do aspecto mais essencial de qualquer atividade musical, que é a experiência com o material sonoro. (CHUEKE, 2006, p. 43).

Estas questões vêm de encontro com a observação de Tourinho (2006), ao relatar que o mundo moderno, com toda a sua velocidade e simultaneidade, exige que os professores de música se adequem a este sistema, a fim de que também não limitem o campo de atuação de seus próprios alunos. Assim, os horizontes dos alunos de piano devem ser ampliados para esta realidade, de forma que, no momento em que vierem a atuar na profissão, se sintam mais preparados para lidar com os desafios que encontrarão, não se limitando apenas às salas de concerto, concursos, e etc., recebendo, portanto, uma orientação que exceda ao aprendizado da leitura e da técnica virtuosística. (FONTERRADA; GLASER, 2006; LOURO, 2004).

2.5 O PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE PIANO EM PORTO ALEGRE: A PESQUISA DE OLIVEIRA (2007)

Destacando a necessidade do desenvolvimento de mais estudos relacionados à formação pedagógica dos professores de piano, três modelos característicos foram identificados no grupo de professores atuantes em Porto Alegre estudado por Oliveira (2007): modelos de professor improvisado, professor artesão e professor como profissional.

Esta pesquisa, que teve como objetivo geral investigar o perfil de formação e atuação dos professores de piano em Porto Alegre/RS, contou com a participação de 104 profissionais do ramo, na cidade de Porto Alegre, e a metodologia empregada para tal foi um *survey* interseccional, e a estratégia utilizada para obter a amostra de professores foi a “bola de neve”⁴⁰.

⁴⁰ “Os pesquisadores identificam um número pequeno de indivíduos que têm as características que eles necessitam. Essas pessoas funcionam, então, como informantes para identificar outros que reúnam os requisitos para inclusão e estes, por sua vez, identificam ainda outros.” (COHEN; MANION, 1984, p. 89 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 36).
COHEN, L; MANION, L. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge, 1994.

A pesquisa abrangeu professores com idades entre 19 e 82 anos, no entanto a maior parte da amostra (70%) estava compreendida entre a faixa etária de 20 e 49 anos. Apesar de ser tida como uma atividade atrativa – considerando o tempo de atuação daqueles com idade mais avançada – do ponto de vista financeiro esta qualidade não é evidenciada, pois apenas 17% dos participantes viviam unicamente da renda deste ofício. Esta questão de não utilizar esta profissão como uma única ou principal fonte de renda caracteriza o professor improvisado.

Oliveira (2007) constatou que boa parte dos professores de piano, participantes da pesquisa, foi impulsionada a escolher por esta profissão por um forte desejo pessoal, um contraste com a pesquisa de Bozzetto (2004), onde praticamente todos os participantes acabaram por atuar nesta profissão como um meio de sustentabilidade, o que também foi constatado por Glaser (2005). No entanto, apesar dos contrastes, este dado obtido por Oliveira (2007) trouxe a tona uma séria discussão no que diz respeito ao ensino do instrumento, pois há um consenso de que qualquer um que aprende a tocar um instrumento, já está habilitado para ensinar, o que contribui para a banalização da atividade por não exigir uma formação específica:

Desejar ser professor de piano traz alguns questionamentos, pois a experiência de ser músico parece estar capacitando para o exercício da docência. Esta tradição de ensino e aprendizagem é inerente às relações de experiência de vida do ser humano, mas isso não capacita a ser 'Professor'. Por exemplo, quando uma criança aprende a falar, ela pode ensinar outras crianças a falar, a se comunicar, a se expressar. Podemos considerar essa uma relação de ensino e de aprendizagem informal. Urge aqui uma reflexão, pois se uma pessoa aprende a tocar um instrumento e se sente capacitada a ensiná-lo como atividade remunerada, até que ponto não se estaria perpetuando e aceitando o ensino do instrumento como uma atividade simplificada e mesmo banalizada pela falta de especialização formal? (OLIVEIRA, 2007, p. 111).

Neste sentido ela aponta que 42% dos participantes possuíam curso superior de piano, e apenas 34% aprenderam a ensinar a partir de uma formação pedagógica formal, onde 9% aprenderam a ensinar exclusivamente na prática e 6% seguiam o modelo de seus antigos professores.

Quanto ao uso de métodos de ensino de piano voltado para iniciantes, a autora constatou que a maioria dos entrevistados utilizava os métodos de Alice Botelho e Leila Fletcher. A autora destaca que a maioria que utilizava este material

não possuía formação superior no instrumento e nem formação pedagógica, e critica de certa forma o uso destes, pois enfatizam muito mais o aprendizado da leitura do que de outros aspectos relevantes para a formação musical, como improvisação, composição, transposição, harmonização, entre outros. Oliveira (2007) atesta que uma possível razão para a restrição de uso destes materiais de ensino que se destinam apenas a trabalhar a leitura, pode ser atribuída à falta de formação pedagógica para guiar os procedimentos de ensino do instrumento.

Analisando os professores que possuem formação superior no instrumento, mas que não possuem nenhuma formação pedagógica, a autora classifica estes como professores artesãos, pois dispõem apenas dos conhecimentos disciplinares, e dos elementos técnicos relacionados ao piano. Ela atesta que estes conhecimentos são essenciais, mas não podem ser exclusivos, pois desta forma eles vão construindo os seus próprios métodos de ação e, por falta de fundamentação teórica, estas experiências (acertos e erros) podem se transformar em certezas profissionais.

No que diz respeito ao espaço de trabalho, a maioria (62%) mencionaram trabalhar na própria casa, e 42% na casa dos alunos, o que na visão da autora também contribui para a perpetuação da informalidade, o que pode ser justificado pela ausência de espaço no mercado de trabalho capaz de absorver a quantidade de profissionais existentes. Este fator é outra característica do professor improvisado. Neste aspecto Bozzetto (2004) constatou, no entanto que mesmo os professores atuando em suas próprias casas, eles não entendiam isto como uma informalidade, pelo contrário, consideravam-se ainda profissionais, pois sabiam separar o espaço específico para isto na casa, de forma a não deixar a vida doméstica influenciar na vida profissional, como da mesma forma o contrário, ao estabelecerem limites de uso do espaço pelos alunos e os que compartilhavam a casa.

Quanto aos professores que possuem tanto uma formação sólida no instrumento, quanto uma formação pedagógica, o que representa 29% dos participantes, ela entende que estes se aproximam do modelo de professor como profissional, pois possuem a formação no piano e a formação para ensinar.

Com relação ao olhar que a sociedade tem para a profissão professor de piano, de acordo com a opinião dos pesquisados, esta visão está dividida entre o “encantamento” – o que diz mais respeito ao músico, do que ao professor – e a falta

de credibilidade em relação ao sustento financeiro. Desta maneira ela defende que esta profissão ainda está longe de alcançar o seu profissionalismo, e que uma das formas de se obter isto, como sugestão, seria através de alguma entidade que represente especificamente esta classe.

Outra questão levantada pela autora é a reflexão sobre a necessidade de se fomentar nos cursos superiores de música um currículo que abranja em si conhecimentos que contribuam para a formação profissional para quem deseja atuar com o ensino do instrumento, assim como propôs Araújo (2005) e Glaser (2005). Segundo a autora,

A formalização dos saberes que caracterizam o trabalho do professor de piano se configura como um respaldo para que a sociedade reconheça as qualidades específicas necessárias para o exercício desta atividade. Dessa forma, o próprio grupo organizado é que vai reivindicar um '*status* distinto dentro da visão social do trabalho' (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER⁴¹, 2004, p. 52). (OLIVEIRA, 2007, p. 115).

Neste sentido, a autora aponta para o fato de que ainda há muito a se fazer para a profissionalização docente no ensino do instrumento, e que apesar das reflexões existentes, elas ainda são isoladas, justamente pelo fato de o grupo não estar organizado de maneira sistemática, o que não propicia um compartilhamento de ideias e ações. Por fim ela ainda aponta a necessidade de se desenvolverem mais estudos aprofundados a respeito da formação do professor de piano.

2.6 O PENSAR E O REFLETIR NO ENSINO DO PIANO: A PESQUISA DE SCARAMBONE (2009)

O estudo de Scarambone (2009) procurou compreender como os professores de piano pensam e refletem a sua prática pedagógica. Para tanto a autora utilizou como referencial teórico os estudos de Dewey⁴² (1959) e Schön⁴³ (2000), partindo do princípio de que reflexões são desencadeadas por "situações-

⁴¹ RAMALHO, B. L.; NUNES, I. B.; GAUTHIER, C. Formar do professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

⁴² DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

⁴³ SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

problema”, e o estudo de Libâneo⁴⁴ (2002), ao considerar que todas as pessoas são reflexivas.

Adotando o estudo de caso como metodologia, Scarambone (2009) contou, em sua pesquisa, com a participação de dois professores de piano, um sendo o representante de uma instituição particular e outro de uma instituição pública.

O termo *reflexão* e derivados⁴⁵ possui uma quantidade significativa de estudos na área da educação (PIMENTA, 2002), e estes estudos de uma forma geral criticam o modelo racionalista e tecnicista de ensino herdado do século XIX, o qual procura solucionar os problemas através da aplicação de teorias e técnicas pré-estabelecidas afastando a conduta reflexiva dos profissionais envolvidos no contexto educacional. Hoje, no entanto, este modelo não responde às necessidades da prática docente, visto que a realidade contemporânea é caracterizada por situações não previstas e únicas (SCARAMBONE, 2009).

Na prática docente a reflexão consiste basicamente em reconhecer “que os professores podem desempenhar um papel ativo em suas práticas, como produtores de conhecimentos.” (SCARAMBONE; MONTADON, 2008, p. 3). Scarambone (2009) ainda acrescenta que a contribuição da reflexão na valorização da profissão docente é “que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que reflita sobre ela, e problematize os resultados com fundamentos teóricos, pesquisando, portanto sua própria prática.” (SCARAMBONE, 2009, p. 11).

A partir de suas observações, a autora concluiu que ao surgirem situações inesperadas, os professores de piano participantes da pesquisa, lidam com elas de acordo com as formas, possibilidades e recursos que possuem, o que pode ser por meio dos seguintes fatores: por meio da reflexão na ação ou sobre a ação; pelo simples fato de ignorar a situação; ou ainda pela busca de alternativas aleatórias conhecidas como “tentativa e erro” o que tendo tentado uma vez e não alcançado um resultado satisfatório, atribuem as causas à fatores externos à sua ação.

Desta forma, ela também entendeu que em determinados momentos o pensamento dos professores de piano pode ser caracterizado por rotineiro, ou seja, muitas vezes a realidade é encarada como se não houvesse problemas, não cabendo nela questionamentos sobre a sua prática, sendo assim nestes momentos

⁴⁴ LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora 2002, p. 52-83.

⁴⁵ Reflexividade, pensamento reflexivo, etc.

são mobilizados conhecimentos pertencentes ao seu cotidiano, que já estão configurados como hábito.

No entanto, quando situações novas são percebidas, estas são tidas como dificultosas ou como situações embaraçosas, confusas, ou até como problemas, o que motiva a origem de um ato de pesquisa, fazendo com que o professor busque novas alternativas a fim de resolver tal situação. Este tipo de conduta e pensamento dos professores de piano participantes estão relacionados ao pensar reflexivo, segundo Dewey (1959). Em alguns momentos foi também possível constatar, através do discurso dos professores de piano participantes, a presença de um processo crítico-reflexivo, onde os professores compartilham com seus pares questões relacionadas à sua prática.

Scarambone (2009) também concluiu que os professores de piano participantes da pesquisa pensam sua prática apenas quando são estimulados por fatores externos à sua prática ou quando se deparam com situações novas. Quando os professores não conseguem lidar com estas situações, ou quando não conseguem atingir os seus objetivos (como quando um aluno não consegue tocar a contento dentro do prazo, estilo, e etc.) estes professores se sentem frustrados.

A natureza do pensamento destes professores também foi observada pela autora, e ela pode notar, através de seus relatos quanto às concepções, contradições, preocupações (dilemas da prática) e problemas, que muitos destes estão relacionados à sua própria experiência, especialmente as vivenciadas quando alunos.

Outro fato detectado pela pesquisadora é que os professores pesquisados analisam suas práticas e percebem a ampliação da diversidade de alunos, no entanto eles declaram ter dificuldades em estimular sua própria transformação como pessoas, ou como agentes que podem modificar o seu ambiente de trabalho.

Por fim, ela atesta que não foi observado em nenhum dos casos o papel da instituição de ensino como local de estímulo à reflexão das práticas, o que pode ser uma temática para futuras pesquisas.

2.7 SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE PIANO NO INÍCIO DA CARREIRA: A PESQUISA DE GEMÉSIO (2010)

A pesquisa de Gemésio (2010) foi relacionada com a própria experiência da autora como professora de piano. A proposta dela foi estudar os saberes que mobilizam a prática docente no início da carreira de professores de piano, considerando a fase de entrada na carreira⁴⁶. A própria autora relata que a sua entrada na carreira foi marcada por sentimentos de impotência e angústia, por se ver em vários momentos incapaz de solucionar alguns problemas, relacionados a procedimentos e estratégias de aprendizagem, ou até em situações rotineiras, e ainda ela diz que esta foi uma época de complexas contradições, onde precisou aceitar muitos desafios, “criar novas relações profissionais e reestruturar muitas concepções e expectativas construídas durante a formação acadêmica.” (GEMÉSIO, 2010, p.10).

Evidenciando estas mesmas características, Tardif declara que a entrada na carreira docente é:

Uma fase de exploração [...], na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito pro seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. (TARDIF, 2010, p. 84).

Como já explanado no primeiro capítulo, esta fase inicial da carreira trata-se de uma fase de sobrevivência e de descobertas, onde o “choque com a realidade” entre aquilo o que se vislumbrava na formação acadêmica e o que se vive de fato é uma constante, assim como descreveu Huberman (2007). Estes dois autores, Tardif (2010) e Huberman (2007), foram os dois referenciais teóricos utilizados pela autora.

Para atender o objetivo de seu estudo Gemésio (2010) utilizou uma metodologia que possui abordagem qualitativa, onde o estudo de caso mostrou-se o mais adequado, sendo que o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada e a observação não participante. A amostra para tal foi

⁴⁶ Esta pesquisa se aproxima da pesquisa de Araújo (2005), no entanto o seu diferencial encontra-se justamente no fazer uma análise mais aprofundada da fase inicial de carreira, e não de várias fases como assim o fez Araújo (2005).

composta por três professores de piano egressos de um determinado curso de licenciatura em música (licenciatura em instrumento), com até três anos de atuação docente.

Através desta pesquisa a autora pode constatar que a formação e a atuação dos três professores estão intimamente relacionadas com os saberes que compõem o repertório de conhecimentos de professores de piano em início de carreira, e que mesmo os participantes tendo se formado no mesmo período, na mesma universidade, curso e habilitação, a formação de cada um possuía uma trajetória particular, e ainda segundo a autora esta trajetória particular é determinante de sua identidade profissional e de sua inserção profissional.

Foi constatado também que os saberes destes participantes também estavam associados ao trabalho que exerciam, e aos espaços onde atuavam. De certa forma eram saberes que estavam em construção vinculados ao contexto do trabalho docente. Um aspecto que a autora destaca é o fato de no início da carreira docente os profissionais estarem sempre iniciando a cada ano, visto que ainda não possuem uma contratação mais definitiva, o que é uma característica do ciclo profissional desta fase. Outro ponto destacado por ela é a necessidade que os professores demonstraram sentir de ampliar o seu repertório de conhecimento, o qual eles o fazem de diversas formas: através de pesquisas, cursos e congressos, e até retornando para a universidade.

O contato com seus pares, nesta fase, também é um fator característico e de grande valia, visto que esta socialização também auxilia na ampliação e moldagem do repertório de conhecimentos, e ajuda a superar, de certa forma, o contraste vivenciado pelo professor entre o que foi abordado em sua formação acadêmica e a realidade.

Concluindo este capítulo, no qual foram apresentadas diversas pesquisas sobre o professor de piano, pode-se observar alguns pontos significativos que são destacados nos estudos apresentados:

- a) Muitos dos saberes significados e validados pelos professores de piano, são, principalmente, os saberes de sua experiência como aluno (CHUEKE, 2006; ARAUJO 2005; SCARAMBONE, 2009; GEMÉSIO, 2010). Scarambone (2009) sugere que a transmissão do conhecimento feita pelos professores da mesma forma como aprenderam “(...) pode estar vinculada à falta de formação específica dos professores de

instrumento” e acrescenta que isto também contribui para a perpetuação de técnicas e métodos de ensino, assim como constatou Oliveira (2007) ao dizer que boa parte de sua amostra de professores de piano utilizavam métodos de ensino com o foco para a leitura, basicamente, justamente por falta de uma preparação pedagógica mais abrangente. Para Chueke (2005), portanto, a mera reprodução de um ensino baseado em modelos de tradição oral interfere numa postura mais reflexiva de professores e alunos;

- b) Frequentemente a formação acadêmica dos professores de piano não contempla a inclusão de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia ou a Pedagogia, o que não prepara o profissional para lecionar diretamente (OLIVEIRA, 2007; ARAÚJO, 2005; GLASER, 2005), fazendo com que estes repitam os modelos de ensino com os quais tiveram contato como alunos, o que “(...) até pode dar certo em alguns casos, mas muitas vezes, gera desajustes e conflitos entre professor e aluno, que talvez pudessem ser evitados, caso o instrumentista professor estivesse mais bem preparado para enfrentar este tipo de situação.” (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31);
- c) Os saberes da experiência vão sendo construídos aos poucos, sendo formados por diversos saberes que emergem de várias fontes, como a própria prática. São saberes intuitivos e tácitos, que muitas vezes não são refletidos, mas que acabam sendo incorporados ao repertório pessoal de conhecimento do professor de piano (ARAÚJO 2005; GEMÉSIO, 2010). Gemésio, através dos resultados encontrados, confirmou o que a literatura já expõe: “(...) os saberes não são estanques, eles são sincréticos e dinâmicos, construídos durante a experiência de trabalho do professor.” (GEMÉSIO, 2010, p. 120). Quanto a isto, Oliveira (2007) e Bozzetto (2004) levantaram um alerta, pois esta experiência adquirida por meio de tentativa e erros no início da carreira pode trazer um certo desconforto, tanto para o professor de piano, quanto para o aluno;
- d) Muitas das atitudes e saberes que emergem da prática dos professores de piano estão relacionados à necessidade de adaptação às situações de trabalho não vivenciadas no meio acadêmico. Gemésio (2010)

constatou, entre diferentes situações a adaptação ao mercado de trabalho; a necessidade de responder aos interesses dos alunos, incluindo aqui a questão de trabalhar-se com um repertório diferenciado daquele que se está acostumado; a necessidade de lidar com públicos de diversas faixas etárias. Todas estas situações representam desafios que se apresentam a estes profissionais, justamente por não estarem preparados para isto. Neste sentido concordam também Glaser e Fonterrada (2007) e Oliveira (2007).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A proposta para este capítulo é apresentar a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Esta etapa é caracterizada pela busca de respostas pelo pesquisador através do emprego de procedimentos científicos, já que

para que a ciência possa produzir conhecimentos sobre a realidade ou para que possua interesse prático, é necessário que contenha elementos empíricos, pois é apenas pela experiência sensível que podemos recolher informações básicas a respeito do mundo. (DENCKER e VIÁ, 2001, p. 64).

Um aspecto importante relacionado a esta etapa é o uso e a aplicação correta dos instrumentos de coleta de dados, que devem ser adequados para a pesquisa garantindo assim a qualidade da mesma. Atendendo aos objetivos deste estudo, a pesquisa aqui realizada possui um caráter exploratório, descritivo e quantitativo, e para tal o método escolhido para coletar os dados foi o estudo de levantamento ou *survey* (GIL, 1999; DENCKER e VIÁ, 2001).

Considerando que este estudo possui relação com a Área da Psicologia, faz-se necessário destacar a preocupação que há, nos estudos desenvolvidos nesta área, com a forma de medição do constructo em análise. Por ser uma variável interna, a auto-eficácia é um constructo não diretamente observável, e que somente a própria pessoa pode revelar. No entanto, para que os outros consigam saber sobre este constructo no indivíduo em questão, requer-se um meio que revele esta variável interna, surgindo, então a necessidade de instrumentos de medida, os quais serão apresentados logo a seguir (MACEDO, 2009).

3.1 O MÉTODO (*SURVEY*)

A escolha do método de pesquisa deve estar sempre associada aos objetivos que o pesquisador tem para o seu estudo, e estes métodos podem ser quantitativos (*survey*, experimento, etc.), ou qualitativos (estudo de caso, *focus group*, etc.). Obviamente, ambos possuem suas vantagens e desvantagens, cabendo ao pesquisador determinar qual lhe cabe melhor utilizar (FREITAS, OLIVEIRA, SACCOL e MOSCAROLA, 2000). Para atender aos objetivos deste estudo, o

método escolhido para levantar os dados da pesquisa foi o estudo de levantamento, também conhecido como *survey*.

Este método se caracteriza pela obtenção de dados ou informações sobre modos de ação, opiniões ou particularidades de um determinado grupo de pessoas, previamente estabelecido, que são indicados como representantes de uma população-alvo. O meio mais utilizado para obterem-se estes dados é o questionário, construído a partir de várias técnicas e níveis de sistematização, que vão de encontro com o que se pretende descobrir ou confirmar com a pesquisa. Ainda, como um dos principais aspectos deste método pode ser citado o interesse em produzir descrições quantitativas de uma população. (GIL, 1999; DENCKER; VIÁ, 2001; FREITAS; OLIVEIRA; SACCOL; MOSCAROLA, 2000).

Este método de pesquisa é adequado quando se pretende “responder questões do tipo ‘o quê?’, ‘por que?’, ‘como?’ e ‘quanto?’, ou seja, quando o foco de interesse é sobre ‘o que está acontecendo’ ou ‘como e por que isso está acontecendo’” (FREITAS; OLIVEIRA; SACCOL; MOSCAROLA, 2000, p. 105); neste sentido, como esta pesquisa pretende desvendar “o quanto” os professores de piano sentem-se capazes de vencer as dificuldades da profissão, este método se encaixa para cumprir este objetivo.

Outras atribuições deste método, quanto a sua adequação, ainda podem ser apresentadas. Utilizá-lo quando:

não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes; o ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; [e quando] o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente. (FREITAS; OLIVEIRA; SACCOL; MOSCAROLA, 2000, p. 106).

Gil (1999) afirma que, como todos os métodos de pesquisa social, o levantamento também possui suas vantagens e desvantagens. Como vantagens principais o autor apresenta: a facilidade em obter-se o conhecimento direto da realidade; a economia e a rapidez na obtenção dos dados; e por fim, o fato de podermos quantificar os dados obtidos pelo levantamento, podendo agrupá-los em tabelas, possibilitando assim a análise estatística.

Já, como desvantagens o autor aponta as seguintes questões: a ênfase nos aspectos perspectivos muitas vezes pode ser um problema em muitas pesquisas, pois muitos levantamentos buscam recolher dados referentes à percepção que o

sujeito tem em relação a algum assunto, e por esta percepção ser subjetiva, e muitas vezes não condizer com o que as pessoas realmente fazem, o resultado pode ser a obtenção de dados distorcidos, que nem sempre representam a realidade como ela é; os estudos de levantamento possuem pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais, visto que não busca analisar os fatores intrapessoais; e, por último, o levantamento, de um modo geral, proporciona uma visão estática do fenômeno estudado, no entanto não indica suas tendências à variação e também as mudanças estruturais, ou seja, o levantamento dá uma limitada apreensão do processo de mudança.

O autor conclui dizendo que mesmo com as suas vantagens e limitações, este método é muito adequado para pesquisas de caráter mais descritivo, como é o caso deste estudo, e por isto, entende-se que este método, por possuir uma abordagem simples e direta, e pela facilidade que apresenta de em pouco tempo obter-se uma maior quantidade de dados que, ao serem submetidos em uma escala estatística de confiabilidade podem oferecer uma real descrição do objeto em estudo, é o que mais corresponde às necessidades deste trabalho.

3.2 INSTRUMENTOS JÁ DESENVOLVIDOS PARA A MEDIDA DA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES.

Como já exposto no capítulo 1, os estudos sobre as crenças de auto-eficácia dos professores se estendem desde a década de 70, porém são os estudos da década de 80, realizados pela Rand Corporation, que possuem maior representatividade para a academia, e, portanto são considerados os pioneiros na área. Mesmo assim, é justo considerar que foi nos primeiros estudos da década de 70 que foram criados os primeiros instrumentos de medida desse constructo e na medida em que os estudos na área vêm crescendo, diferentes instrumentos são desenvolvidos pelos pesquisadores a fim de aprofundar o conhecimento sobre o constructo da auto-eficácia, como também medir as crenças de auto-eficácia dos professores (TSCHANNEN-MORAN & HOY, 2001 *apud* MACEDO, 2009). Macedo (2009) faz uma descrição detalhada sobre alguns destes instrumentos, dos quais estarei apenas citando e caracterizando em poucas palavras.

O primeiro instrumento trata-se do OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) desenvolvido por Tschannen-Moran e Hoy (2001), dividido em três sub-escalas que procuram analisar a eficácia dos professores quanto às estratégias de ensino, eficácia em gerenciar a sala de aula e a eficácia de engajamento dos alunos. O segundo instrumento diz respeito ao CSC-TSE (*Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale*), de Friedman e Kass (2002), composto por 33 itens que medem duas dimensões da eficácia: eficácia no contexto de sala de aula e eficácia no contexto da escola. Bzuneck e Guimarães (2003) aplicaram análise fatorial aos dados obtidos de uma grande amostra brasileira, à partir de uma versão para o português da escala desenvolvida por Woolfolk e Hoy (1990). Polydoro et al. (2004) adaptaram para o português a Escala de Tschannen-Moran e Hoy (2001) para investigar a eficácia docente de professores de educação física, e mais tarde Azzi, Polydoro e Maciel (2005) esta escala foi utilizada, entre outros estudos, para estudar a auto-eficácia de professores de língua estrangeira.

Por fim, a autora expõe o trabalho recente de Skaalvil e Skaalvik (2007), que elaboraram um questionário com 24 itens, procurando medir seis dimensões relativas à prática docente de professores noruegueses do ensino médio e elementar.

Quando se trata de avaliação ou mensuração de constructos em psicologia, como já dito, sempre há uma preocupação, e na visão de Tschannen-Moran e Hoy (2001 *apud* BZUNECK e GUIMARÃES, 2003), qualificam a auto-eficácia dos professores como um constructo “escorregadio”, apontando dois grandes problemas com as medidas de crenças de auto-eficácia. O primeiro trata-se da interpretação e da diferenciação dos fatores eficácia pessoal e ensino, e o segundo trata-se da tensão entre itens de caráter abrangente ou específicos de situação.

Diante disto, muito há ainda que se pesquisar nesta área, e segundo Schunk (*apud* MACEDO, 2009) uma maior aproximação à concepção original de Bandura deve ser retomada pelos pesquisadores, e ainda é necessário que se reexamine a forma de avaliação da auto-eficácia, de modo que haja garantia de que outras variáveis como, expectativas de resultado, auto-conceito e auto-estima sejam diferenciadas. Outra sugestão deste autor é que sejam desenvolvidas mais pesquisas fora dos Estados Unidos, visto que a maioria delas são feitas neste país, ressaltando que é preciso que outras culturas conduzam suas próprias pesquisas sobre este constructo.

3.3 AS ORIENTAÇÕES DE BANDURA (2006)

Com a preocupação de que certos cuidados devem ser tidos quando se elabora um instrumento de medida de auto-eficácia, Bandura (2006) fornece uma série de recomendações que serão descritas brevemente aqui.

Para ele não é certo adotar uma mesma medida para tudo, quando se trata de medir estas crenças, pois isto poderá limitar tanto a explicação quanto a predição dos dados obtidos, portanto não existem medidas válidas que possam generalizar a auto-eficácia percebida. Por isto, o cuidado com a natureza genérica dos itens dos testes deve ser tomado, pois do contrário, terão pouca ou nenhuma relevância para a compreensão de como funciona determinada área de atividade humana. Neste sentido é de fundamental importância que as escalas de auto-eficácia percebida sejam adequadas à área específica do objeto de interesse.

Ele ainda ressalta que a avaliação da crença de auto-eficácia reflete o quanto o sujeito acredita que pode superar certos níveis de dificuldade. Ao referir-se a atividades de fácil cumprimento, o autor atesta que não são necessárias as crenças de auto-eficácia, e que, portanto não faz sentido avaliá-las. Sendo assim, “a auto-eficácia deve ser medida por tarefas que representem desafios ou obstáculos a serem sobrepujados para se alcançar uma performance bem sucedida” (CAVALCANTI, 2009, p. 54). Neste sentido, as escalas de auto-eficácia devem ser construídas contemplando situações instigantes e desafiadoras que a pessoa deve enfrentar.

Na prática, antes de elaborar as suas escalas de eficácia, o pesquisador deve identificar as várias formas de desafios e impedimentos da área a qual pretende investigar, pedindo aos indivíduos, através de questionários ou entrevistas que descrevam os obstáculos que dificultam o seu desempenho no cumprimento das tarefas rotineiramente requeridas. A partir disto, o pesquisador descreve os desafios identificados nas escalas de auto-eficácia, e solicita por meio de um questionário, ao qual ele designa como inventário, que os participantes da pesquisa julguem, a partir destas respostas, o quanto se sentem capazes para enfrentar os desafios descritos no inventário. As respostas dos participantes “devem contemplar opções de 0 a 100 pontos de um *continuum* com intervalos de 10, desde ‘absolutamente não posso...’ até ‘altamente seguro de que posso...’” (MACEDO, 2009, p. 41). Abaixo, segue-se o modelo sugerido por Bandura (2006).

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Absolutamente não sou capaz fazer		Sou um pouco capaz de fazer			Sou capaz de fazer			Sou muito capaz de fazer		Sou totalmente capaz de fazer

FIGURA 3 - ESACALA DE CONFIANÇA NA EFICÁCIA PESSOAL

FONTE: Adaptação de Bandura (2006, p. 312)

Mais algumas sugestões são dadas pelo autor:

- Manter o nome dos participantes em sigilo;
- Intitular a pesquisa como “*Inventário de Avaliação*” ao invés de Escalas de Auto-eficácia;
- Encorajar respostas francas nos participantes da pesquisa;
- Testar os itens da escala, e os que se mostrarem ambíguos descartar ou reescrevê-los. Verificar a consistência interna da escala através do *Alpha de Cronbach*. Ter um número razoável de itens na escala, pois um número reduzido se limitará ao nível *Alfa*.

Para a construção do questionário desta pesquisa, procurou-se seguir a estas orientações, a fim de buscar uma maior aproximação com os conceitos desenvolvidos pelo criador desta teoria.

3.3.1 O coeficiente *Alfa de Cronbach* e a confiabilidade de questionários

A consistência interna do inventário a ser aplicado na terceira fase desta pesquisa, seguindo as instruções de Albert Bandura, será avaliada através do coeficiente *Alpha de Cronbach*.

Este coeficiente é um dos procedimentos estatísticos mais utilizados para verificar a fidedignidade ou consistência interna de um questionário, e foi apresentado em 1951, pelo psicólogo educacional Joseph Lee Cronbach (1916-2001), para determinar a confiabilidade dos testes aplicados em psicologia e educação, o qual sua aplicação acabou expandindo-se e popularizando-se em outras áreas (FREITAS; ROGRIGUES, 2005; HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

Segundo Freitas e Rodrigues (2005), a consistência interna diz respeito “ao grau com que os itens do questionário estão correlacionados entre si e com o resultado geral da pesquisa, o que representa a mensuração da confiabilidade do mesmo.” (FREITAS; RODRIGUES, 2005, sem página).

O valor do *Alfa*, também conhecido por consistência interna, será maior se houver maior correlação entre os itens do instrumento, e na literatura de um modo geral, recomenda-se que este valor seja igual ou superior a 0,70 (FREITAS; RODRIGUES, 2005). Quando se verifica que um dos itens da escala não está correlacionado, o ideal é que ele seja reescrito ou descartado, a fim de que este não venha a comprometer a fidedignidade do questionário.

Alguns pressupostos devem ser considerados durante a construção do questionário para que o valor do *Alfa* contemple ao que se é recomendado, como cuidar para que as questões tratem do mesmo aspecto, e aplicar o questionário para uma amostra significativa e heterogênea.

Outros dois fatores ainda podem influenciar na confiabilidade do questionário; são eles: 1) o número de itens – quanto maior o número de itens, lembrando que devem estar correlacionados, maior será o nível de confiabilidade, porém o questionário não deve possuir um número excessivo, pois isto pode ocasionar respostas impulsivas e relapsas, e ainda a incidência de algumas perguntas ficarem com respostas em branco, devido à fadiga e desinteresse do participante; e 2) cuidar com o tempo de aplicação do questionário – deixar o participante tranquilo quanto ao tempo para preencher o questionário é fundamental, para que as respostas impulsivas e relapsas não venham a ocorrer.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa contou com três momentos distintos os quais serão descritos logo a seguir:

3.4.1 Primeiro momento – Elaborando o Inventário

Esta etapa caracterizou-se pela obtenção de dados para a construção do “*Inventário de Avaliação*”. Por e-mail, por telefone e por entrevistas informais, foi

solicitado que professores de piano identificassem e relatassem os impedimentos e dificuldades que enfrentavam no exercício da profissão, tendo como ponto de partida a resposta à seguinte pergunta: *“Quais são os maiores desafios, dificuldades e impedimentos que você enfrenta durante a sua prática como professor de piano?”* Vale ressaltar que antes de lhes solicitar estas informações, uma breve explicação sobre o conceito a ser pesquisado e sobre a importância do estudo para a área foi dada. Lembrando também que o anonimato destas pessoas foi mantido, conforme lhes foi garantido.

Esta etapa concluiu-se com o retorno positivo à solicitação da pesquisadora de 10 professores de piano. Vale lembrar que os participantes desta amostra não atuavam no mesmo espaço ou instituição, no entanto o público com o qual lidavam apresentavam características semelhantes, e por esta razão as respostas obtidas apesar de variadas não apresentaram discrepância entre si, contribuindo assim para a construção de um inventário que caracterizasse bem a realidade do público alvo desta pesquisa.

A partir dos relatos dos professores participantes construiu-se o *Inventário de avaliação da autoeficácia do professor de piano* (APÊNDICE A), o qual apresentou-se aos participantes conforme o apêndice A, no entanto para vias de análise este inventário foi dividido em três fatores: fator 1 – Eficácia para estratégias instrucionais (questões 1 a 9); fator 2 – Eficácia para motivar (questões 10 a 16); e fator 3 – Eficácia para as relações interpessoais (questões 17 a 22).

3.4.2 Segundo momento – Estudo-piloto

Esta etapa consistiu na aplicação de um teste-piloto, a fim de identificar e analisar as possíveis falhas na construção do inventário. Esta pesquisa-piloto foi aplicada pessoalmente pela pesquisadora aos professores de piano da Escola de Música e Belas Artes do Paraná; apenas um inventário-piloto foi enviado e respondido por e-mail. No total, 10 professores (N=10) de piano desta instituição participaram desta fase. Após a obtenção de todos os dados desta fase da pesquisa aplicou-se o coeficiente alfa de Cronbach, a fim de verificar a consistência interna do inventário.

Pela análise descritiva dos dados obtidos nesta etapa, pode-se perceber que a faixa etária predominante é de 41 a 50 anos e a maioria dos professores é do sexo feminino.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO - ESTUDO PILOTO

	N	%
Feminino	8	80
Masculino	2	20

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA - ESTUDO PILOTO

	N	%
De 21 a 30 anos	1	10
De 31 a 40 anos	1	10
De 41 a 50 anos	6	60
De 51 a 60 anos	1	10
De 61 a 70 anos	1	10

Fonte: dados da pesquisa

Quanto à formação pode-se notar que metade dos participantes possui mestrado. E quanto ao tempo de atuação, a maioria dos participantes encontra-se na faixa dos 21 a 30 anos de atuação.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME A FORMAÇÃO - ESTUDO PILOTO

	N	%
Especialização	2	20
Mestrado	5	50
Doutorado	3	30

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME O TEMPO DE ATUAÇÃO - ESTUDO PILOTO

	N	%
De 1 a 10 anos	2	20
De 11 a 20 anos	1	10
De 21 a 30 anos	4	40
De 31 a 40 anos	3	30

Fonte: dados da pesquisa

Notou-se que a questão que solicitava ao entrevistado que dissesse a sua formação precisou ser reformulada, pois ela suscitava a possibilidade de mais de um item ser assinalado, por isto, no inventário definitivo esta questão pede que o participante assinale o grau máximo de formação que possui em música e ainda, no campo graduação, que especifique se é bacharel ou licenciado em música (APÊNDICE C).

Para verificar a consistência interna do inventário, como já dito, foi utilizado o teste *alfa de Cronbach*, lembrando que neste inventário as perguntas estavam agrupadas em três fatores: fator 1 – Eficácia para estratégias instrucionais (questões 1 a 9); fator 2 – Eficácia para motivar (questões 10 a 16); e fator 3 – Eficácia para as relações interpessoais (questões 17 a 22). A tabela a seguir apresenta a média dos itens pertencentes a cada um destes fatores⁴⁷:

TABELA 5 - VALORES DO ALFA DE CRONBACH

Fator	Número de itens	Alfa de Cronbach
1. Eficácia para estratégias instrucionais	9 itens: (Q ⁴⁸ 1 – Q9)	0,8983
2. Eficácia para motivar	7 itens: (Q10 – Q16)	0,8958
3. Eficácia para as relações interpessoais	6 itens: (Q17 – Q22)	0,9
Média total com todos os itens da escala	22 itens	0,8988

Fonte: dados da pesquisa

Como se pode observar na tabela 5, a média dos valores do coeficiente alfa de Cronbach em cada fator e no total obteve resultados satisfatórios, pois estes

⁴⁷ Para verificar o alfa de Cronbach de cada item da escala consultar o APÊNDICE B.

⁴⁸ Q: Questão.

valores ultrapassaram o valor mínimo recomendado para que um questionário apresente-se fidedigno a uma pesquisa (0,70). No APÊNDICE B é possível verificar que a questão número 11 apresentou o menor valor alfa (0,8930), e que a questão número 7 apresentou o maior valor alfa (0,9042). Em se tratando da questão com o menor valor alfa percebe-se que este valor ainda é satisfatório, sendo assim esta questão não careceu ser reformulada ou excluída do inventário, assim como nenhuma outra questão, pois todas alcançaram valores notoriamente satisfatórios.

3.4.3 Terceiro momento - Estudo com a amostra definitiva

Sendo a fase final da pesquisa, ela caracterizou-se pela aplicação em si do inventário revisado e validado. O inventário foi mandado por e-mail para 21 professores de piano que atuavam no ensino particular do instrumento na cidade de Curitiba, no entanto apenas 13 o responderam. Os resultados deste estudo bem como a sua análise serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos, através de uma análise descritiva, os dados coletados durante a terceira fase desta pesquisa. Inicialmente apresentamos os dados que caracterizam a amostra geral, considerando-a por gênero, formação, idade e tempo de atuação como professor de piano, e em seguida apresentamos a análise dos inventários de avaliação da autoeficácia do professor de piano.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DEFINITIVA

Nesta etapa a pesquisa pode contar com a participação de 13 professores particulares de piano, sendo que a maior parte destes corresponde ao sexo feminino (N=8), conforme o gráfico abaixo. A predominância do sexo feminino na atuação docente pode ser constatada nas pesquisas de Bzuneck (1996) e de Macedo (2009), e mais especificamente no meio musical, Cereser (2011) também pôde constatar-la.

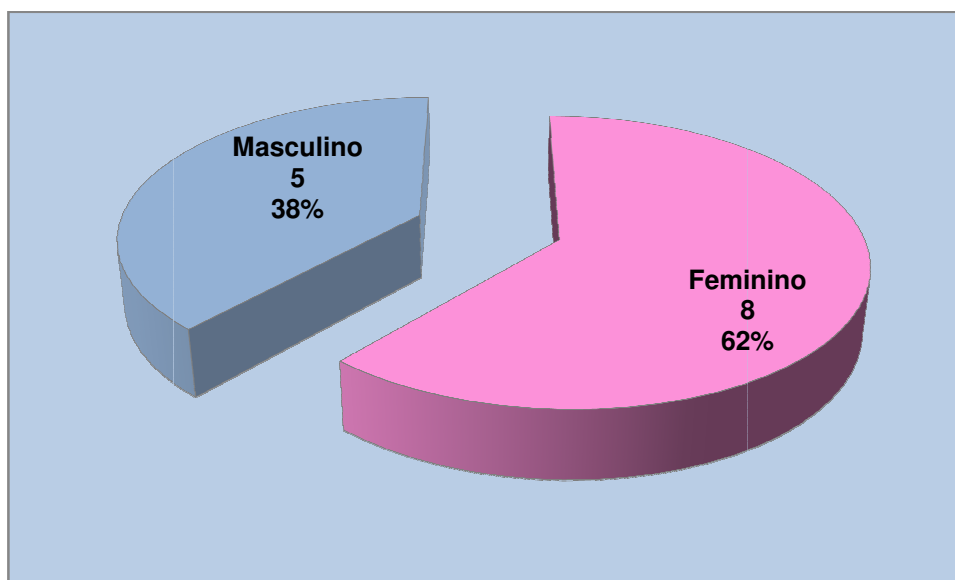


GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO
FONTE: Dados da pesquisa

Com relação à maior formação em música, um participante (N=1) disse ter como maior formação em música a graduação incompleta no curso de bacharelado em música. Três participantes (N=3) afirmaram possuir a graduação completa, sendo que um participante (N=1) é formado no bacharelado em música e dois (N=2)

são formados em licenciatura em Música. Seis participantes (N=6) afirmaram possuir como maior formação em música a especialização, e três participantes (N=3) afirmaram ter o mestrado em música. Nenhum dos participantes afirmou que possui formação em nível de doutorado, conforme gráfico a seguir:

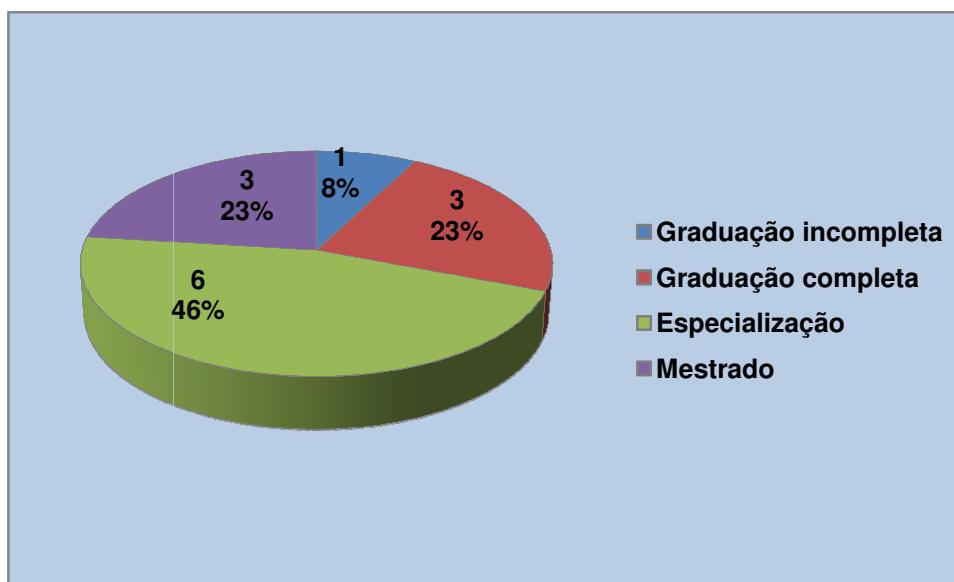


GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME A MAIOR TITULAÇÃO

FONTE: Dados da pesquisa

Quanto à idade, percebe-se que a maioria dos participantes desta pesquisa encontra-se na faixa dos 21 a 30 anos (N=6), o que também pode ser constatado na pesquisa de Oliveira (2007).

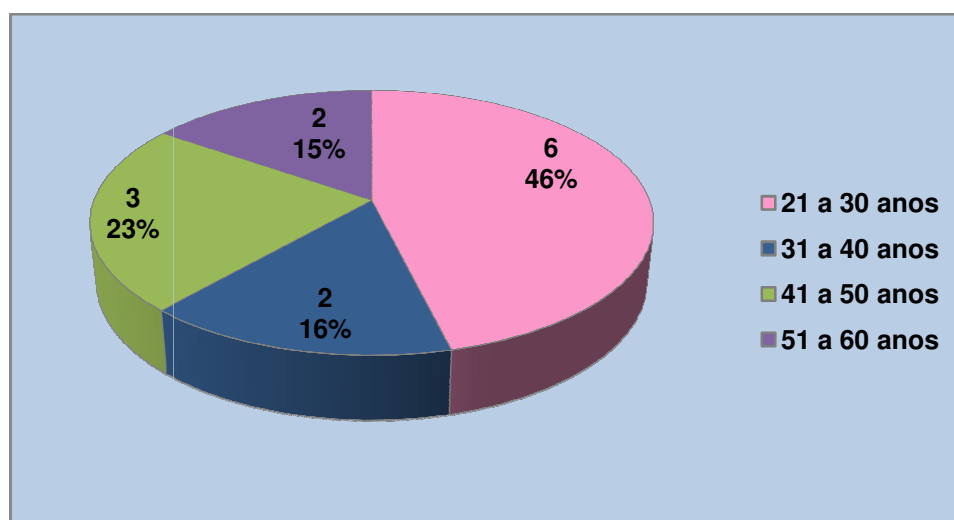


GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR IDADE

FONTE: Dados da pesquisa

Os dados sobre o tempo de atuação como professor de piano dos participantes nesta etapa da pesquisa foram distribuídos conforme a classificação de Michael Huberman (2007), pois tomando como base esta classificação é que iremos analisar as crenças de autoeficácia dos professores. Lembrando que a classificação de Huberman (2007) se dá da seguinte maneira: fase da entrada na carreira (1 a 3 ou 4 anos de carreira); fase da estabilização (4 a 6 anos de carreira); fase da diversificação (7 a 25 anos de carreira); fase da serenidade e distanciamento (25 a 35 anos de carreira); e por fim a fase do desinvestimento (35 a 40 anos de carreira).

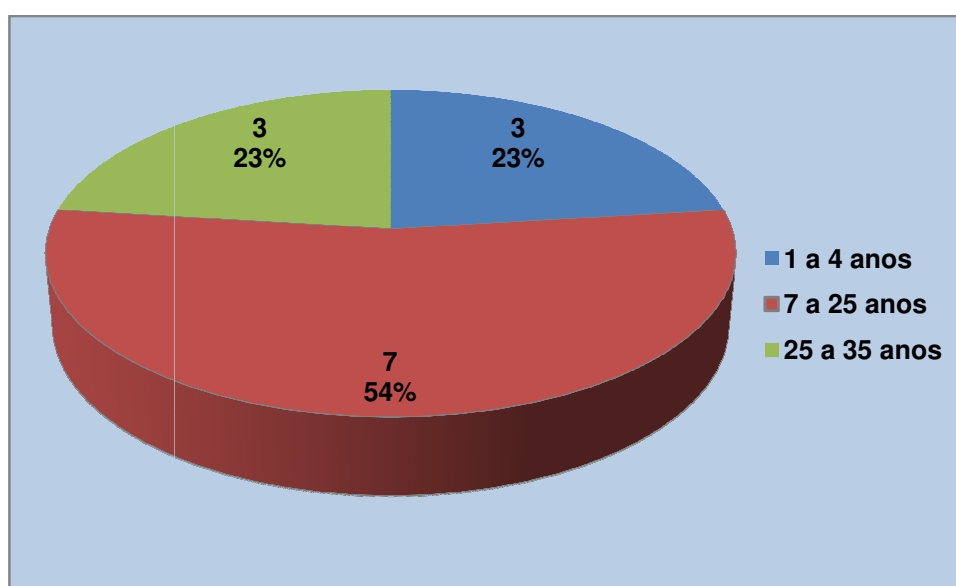


GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR TEMPO DE ATUAÇÃO
 FONTE: Dados da pesquisa

Pode-se observar que a maioria dos participantes desta etapa da pesquisa encontra-se na fase da *diversificação* (N=7), e que nenhum participante pertence às fases da *estabilização* e do *desinvestimento*. Sendo assim, neste trabalho as análises serão realizadas tendo como base nas três fases contempladas na pesquisa: fase da *entrada na carreira* (N=3), fase da *diversificação* (N=7), e fase da *serenidade e distanciamento* (N=3).

Ao verificar-se que a amostra desta pesquisa é em sua maioria considerada jovem, e que esta maioria se concentra mais nas fases da *entrada na carreira* e da *diversificação*, cabe atentar ao que alguns autores – Bandura (1977), Hoy (2000), e Azzi; Polydoro; e Bzuneck (2006) – afirmam sobre este momento da jornada docente. Segundo eles, é no início da carreira que as principais experiências que

incrementam e desenvolvem o senso de autoeficácia dos professores ocorrem, assim como diz Anita Woolfolk, em entrevista a Shaughnessy (2004):

A teoria da auto-eficácia de Bandura sugere que a autoeficácia pode ser mais maleável logo no começo da formação, embora os primeiros anos de ensino possam ser os mais críticos, a longo prazo, para o desenvolvimento da auto-eficácia do professor. (SHAUGHNESSY, 2004, p. 15).⁴⁹

Neste sentido, os resultados obtidos nesta pesquisa pelos professores de piano que se encontram nas fases iniciais de carreira, podem contribuir com os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, a fim de que estes cursos consigam preparar futuros profissionais, tendo como ponto de partida os problemas e dificuldades que os próprios professores apontaram.

4.2 ANÁLISE DOS INVENTÁRIOS COM A AMOSTRA TOTAL

A partir deste momento apresentamos os resultados obtidos pela amostra total, por fatores, conforme a ordem em que estes dividem o *inventário de avaliação da auto eficácia do professor de piano*: Fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais* (Q1 à Q9); Fator 2 – *Eficácia para motivar* (Q10 à Q16); e Fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais* (Q17 à Q22).

A primeira tabela expõe os dados obtidos para o fator *Eficácia para as estratégias instrucionais* (Fator 1), e através da tabulação destes dados pode-se observar que a maior parte dos participantes concentrou suas respostas nos números da escala que correspondem aos níveis de intensidade *Muito confiante* e *Totalmente confiante*. De um modo geral, percebe-se que os professores de piano participantes desta etapa da pesquisa sentem-se bastantes confiantes com relação às estratégias instrucionais, especialmente no item número 1 (Q1), onde oito (N=8) professores assinalaram na escala *Likert* de confiança, de 0 a 10, o número 9, demonstrando que estes se sentem muito confiantes para transmitir conceitos teóricos musicais de forma clara.

⁴⁹ Tradução nossa: "Bandura's theory of self-efficacy suggests that may be most malleable early in learning, thus the first years of teaching could be critical to the long-term development of teacher efficacy."

No entanto, quando observamos o item 9 (Q9), que diz respeito ao ensino coletivo do piano, pode-se notar que a maior parte das respostas concentraram-se nos números da escala que correspondem aos níveis de intensidade *Nada confiante* (N=1), *Um pouco confiante* (N=5) e *confiante* (N=5). Desta feita, percebe-se que os professores de piano que participaram nesta etapa da pesquisa não se sentem muito tranquilos para lidar com esta modalidade de ensino do instrumento, o que será discutido mais adiante neste trabalho.

TABELA 6 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA O FATOR 1

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante		Um pouco Confiante		Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
			Participantes por Intensidade na Escala Likert										
Eficácia para as estratégias instrucionais	1	Transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.						1			1	8	3
	2	Transmitir os conceitos técnicos de forma clara, fazendo com que os alunos compreendam o papel destes para o bom desempenho no instrumento.							3	3	1	3	3
	3	Elaborar estratégias de ensino alternativas quando a usual não traz o resultado esperado.								3	3	4	3
	4	Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora.				1	1	1	2	2	3	3	
	5	Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento.				1		2	2	1	2	2	3
	6	Estabelecer metas com meus alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas.						2	2	1	3	3	2
	7	Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar (temas de filme, músicas populares, <i>hits</i> do momento, etc), de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico.					2	1	1		3	3	3
	8	Ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.				1	2			4	2	3	1
	9	Ministrar aulas de piano em grupo.	1		1	1	3	2	3		1	1	
N=13													

FONTE: Dados da pesquisa

O gráfico a seguir fornece uma dimensão do escore médio obtido em cada uma das questões e o escore médio para este fator do inventário.

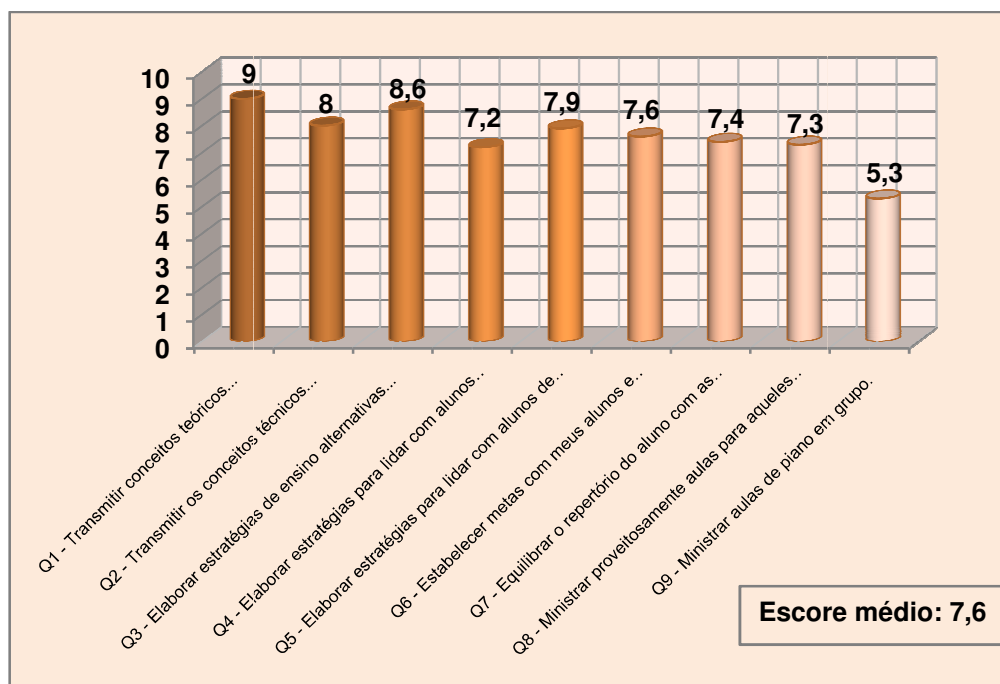


GRÁFICO 5 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO – AMOSTRA TOTAL

FONTE: Dados da pesquisa

Os itens relacionados à transmissão do conteúdo musical foram os que se apresentaram com os maiores escores, e isto, em boa parte se deve, ou porque os professores vivenciaram estas situações enquanto alunos de piano, ou porque foram bem preparados para isto, enquanto graduandos. Esta situação da vivência da experiência musical, durante a formação, é apontada por diferentes autores como significativa (ARAÚJO, 2005; CHUEKE, 2006; SCARAMBONE, 2009; GEMÉSIO, 2010).

Já a situação em que os professores demonstraram-se menos confiantes para lidar – Q9: *Ministrar aulas de piano em grupo* – de certa forma também está relacionada à formação inicial destes profissionais. O tema ensino coletivo do piano é algo que atualmente vem sendo intensamente discutido no meio docente musical conforme aponta Torres (2011). Glaser (2005) aponta em seu estudo a importância de se adotarem novas metodologias de ensino, ao alertar que a academia não deve estar alheia às necessidades da sociedade atual, e que manter os mesmos padrões estabelecidos nos séculos passados traz mais dificuldades para os novos egressos se consolidarem no mercado de trabalho atual.

A seguir, a segunda tabela, que expõe os dados obtidos para o fator *Eficácia para motivar* (Fator 2).

TABELA 7 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA O FATOR 2

Fator	Nº do Item	Item da Escala	Participantes por Intensidade na Escala Likert										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante	Um pouco Confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante	
Eficácia para motivar	10	Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário.					1	3	2	2	2	2	1
	11	Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula.						1		4	3	3	2
	12	Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual.					2		2	2	4	2	1
	13	Motivar os alunos para os exercícios de técnica.					2	1	2	2	2	2	2
	14	Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.						2	2	3	5		1
	15	Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situação de fracasso.						1	1	2	2	3	4
	16	Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si.				1		3	4		3	1	1
N=13													

FONTE: Dados da pesquisa

Da mesma forma, como na tabela anterior, os participantes concentraram mais as suas respostas para os números da escala que correspondem aos níveis de intensidade *Muito confiante* e *Totalmente confiante*. Em especial, os números que correspondem ao nível de intensidade *Muito confiante* foram os mais assinalados. Mesmo as repostas estando bem distribuídas, para outros níveis da escala, ainda assim se pode afirmar que os níveis mais altos de confiança foram os mais apontados, e isto pode ser observado nos itens 10 e 13 (Q10 e Q13).

No item 11 (Q11) um aspecto a ser notado é que a grande maioria concentrou as suas respostas nos níveis de intensidade *Muito confiante* e *Totalmente confiante*, e apenas um participante (N=1) assinalou sua resposta um nível abaixo – *Confiante*. Isto demonstra que no geral a maior parte dos participantes desta pesquisa acredita que possui plenas condições de manter o interesse de seus alunos durante toda a aula.

Os itens 10, 12, 13 e 16 (Q10 – *Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário*; Q12 – *Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual*; Q13 – *Motivar os alunos para os exercícios de técnica*; e Q16 – *Manter a motivação do aluno para o*

estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si) tiveram assinalados números que correspondiam ao nível *Um pouco confiante*, mas nestas mesmas questões as repostas se concentraram mais nos níveis superiores, o que nos leva a concluir que de uma forma geral os professores de piano se sentem muito confiantes para motivar os seus alunos em praticamente todas as situações apresentadas, e pelo escore médio podemos afirmar que os participantes no geral se sentem *muito confiantes* para lidar com a motivação de seus alunos.

O gráfico a seguir proporciona uma dimensão mais objetiva da análise apresentada anteriormente:

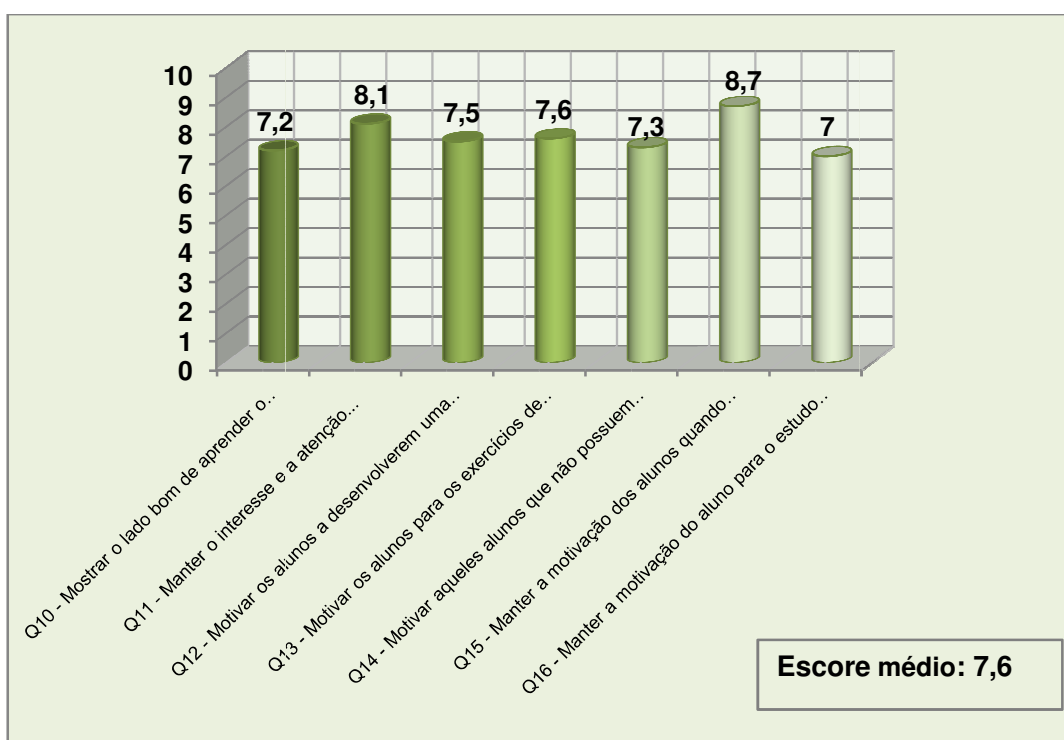


GRÁFICO 6 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - AMOSTRA TOTAL

FONTE: Dados da pesquisa

Através do gráfico 6, pode-se concluir que o item em que os professores (Amostra total) se sentem mais confiantes para lidar é o item 15 (Q15), ou seja, estes professores são muito confiantes de que são capazes de manter a motivação de seus alunos quando estes passam por situações de fracasso. E o item em que os professores de piano se sentem menos confiantes para lidar é o item 16 (Q16), onde manter a motivação do aluno para o ensino do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si, é o desafio proposto.

Com relação ao item 15 (Q15), podemos fazer conexão com dois aspectos já comentados aqui neste trabalho:

- a) o primeiro aspecto diz respeito à origem das crenças de autoeficácia, mais especificamente às experiências de êxito. Como já visto, esta é a fonte mais importante para se desenvolver o senso de autoeficácia, e sendo assim, se o aluno passa por constantes situações de fracasso, e o professor não procura entender quais foram os motivos que o levaram a passar por isto, a motivação do aluno para a aprendizagem do instrumento pode ficar comprometida, por outro lado, se o professor consegue administrar com êxito estas situações de fracasso pelas quais seus alunos passam certamente, juntamente com eles, alcançará ótimos resultados;
- b) o segundo aspecto ao qual podemos fazer conexão, é o quadro 1, exposto na página 39. Nele há alguns itens relacionados ao professor com elevada autoeficácia docente, que corroboram devidamente com esta situação: *atua de forma mais humanística na abordagem do controle do aluno; atua persistentemente com o aluno que apresenta dificuldade; e busca o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação*. Desta forma, pode-se concluir que um professor que possui um nível elevado de autoeficácia, por apresentar estas características, certamente conseguirá lidar com os alunos que passam por situações de fracasso.

Em se tratando de motivar alunos que possuem outros interesses para si, situação relacionada ao item 16 (Q16), o estudo de Bozzetto (2004) apresenta este tipo de situação como uma das experiências mais frustrantes para a carreira de muitos professores particulares de piano. Por meio do depoimento de uma professora de piano, sobre algumas alunas suas que estavam adiantadas no aprendizado do instrumento, mas que decidiram parar com os estudos, a autora transcreve:

Isso a mim me deixa doente, tu sabes? Me deixa tão mal, tão mal que elas nem imaginam. Eu nem falo nada, não digo nada porque elas não têm culpa. E também eu não posso fazer com que elas façam uma coisa que não querem só para não me frustrar, mas a verdade é essa. (Elda Marcos). (BOZZETTO, 2004, p. 91).

Finalizando as análises das tabelas compostas por dados da amostra total, apresentamos os resultados da terceira tabela com os dados obtidos para o fator *Eficácia para as relações interpessoais* (Fator 3), e em seguida a expomos.

As respostas para o fator 3 se concentraram mais nos níveis da escala *Confiante* e *Muito confiante*. Os itens 19 e 20 (Q19 – Solicitar aos pais que cumpram devidamente os horários das aulas; e Q20 – Atentar aos pais quanto a assiduidade às aulas) foram os únicos que não tiveram respostas assinaladas nos níveis da escala *Nada confiante* e *Um pouco confiante*, o que demonstra que para estas específicas situações os professores têm consciência de que são mais capazes de lidar, tanto que elas alcançaram um significativo número de marcações no nível da escala *Totalmente confiante*, como pode ser observado na tabela 8.

TABELA 8 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA O FATOR 3

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante		Um pouco Confiante			Confiante			Muito confiante		Totalmente confiante
			Participantes por Intensidade na Escala Likert										
Eficácia para as relações interpessoais	17	Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos, como <i>hiperatividade</i> ou <i>Déficit de Atenção</i> .	1	1		4	1	1	2	1	1	1	
	18	Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.	1			3	2	1	2		2	1	1
	19	Solicitar a cooperação dos pais/responsáveis (no caso de alunos crianças ou adolescentes) para o cumprimento exato dos horários das aulas, a fim de que os alunos cheguem e saiam nos horários pré-estabelecidos, quando isto não ocorre.						2		2	2	2	5
	20	Atentar aos pais (ou responsáveis) para a importância da assiduidade às aulas, especialmente quando esta não ocorre.						3	1			5	4
	21	Cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos.					2	1	3	2	3		2
	22	Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo.				1		1	2	1	1	3	4
N=13													

FONTE: Dados da pesquisa

O item 22 do inventário (Q22) também obteve um significativo número de marcações no nível da escala *Totalmente confiante*, e mesmo tendo um participante assinalado o nível *Um pouco confiante*, pode-se observar que ainda assim os

professores se sentem confiantes em cooperar com os colegas de profissão, conforme observa-se no gráfico 7.

Uma atenção especial deve ser dada, no entanto, para os itens 17 e 18 (Q17 e Q18). Estas questões obtiveram uma quantidade significativa de marcações nos níveis da escala *Nada confiante* e *Um pouco confiante*, e apenas o item 18 teve o número 10, correspondente ao nível da escala *Totalmente confiante*, assinalado. Conclui-se, portanto, que estes dois itens – Lidar com alunos que apresentam algum distúrbio mental e com alunos que possuem algum tipo de deficiência física – são situações que, de uma forma geral, os professores particulares de piano não se sentem confortáveis para lidar.

Com relação a isto, Bozzetto (2004) declara que esta, de fato, é uma das situações que mais desafiam os profissionais que se dedicam a esta área, conforme ela constatou em sua pesquisa:

Os professores também citaram aqueles alunos que representam um grande desafio, como, por exemplo, alunos com problemas de motricidade, com dificuldades de aprendizagem, cegos, entre outros problemas, e, na maioria dos casos, eles não tinham o preparo necessário para lidar com essas situações, mas aceitaram o desafio. Mesmo não se sentindo preparados, acreditam que conseguem resultados positivos ‘à base de intuição, de amor’ (Elda Marcos). (BOZZETTO, 2004, p. 92).

Pelo escore médio (EM=6,9) obtido pela amostra total neste fator, podemos concluir que os professores no geral se sentem confiantes para lidar com as situações relacionadas às relações interpessoais.

O item 22 (Q22), relacionado ao quanto confiante estes professores se sentem em colaborar com os colegas de profissão, é um ponto importante de se analisar, pois este é o único item onde o professor particular de piano atua diretamente com seus pares. Este fato, conforme Bzuneck (2000) atesta, auxilia no incremento das crenças de autoeficácia, mesmo tendo um caráter coletivo. Ashton (1984 apud BZUNECK, 2000), ressalta que muitas das vezes, a dificuldade em manter fortes crenças de autoeficácia é mais notável em professores que se mantêm isolados do seu universo profissional. Sendo assim, é nos momentos em que o grupo se reúne é que a oportunidade para trocas de experiências, problemas e soluções, é dada, e ao partilharem destas situações, os professores particulares percebem que não estão sozinhos em sua jornada, e desta forma, as suas crenças podem muito bem serem fortalecidas.

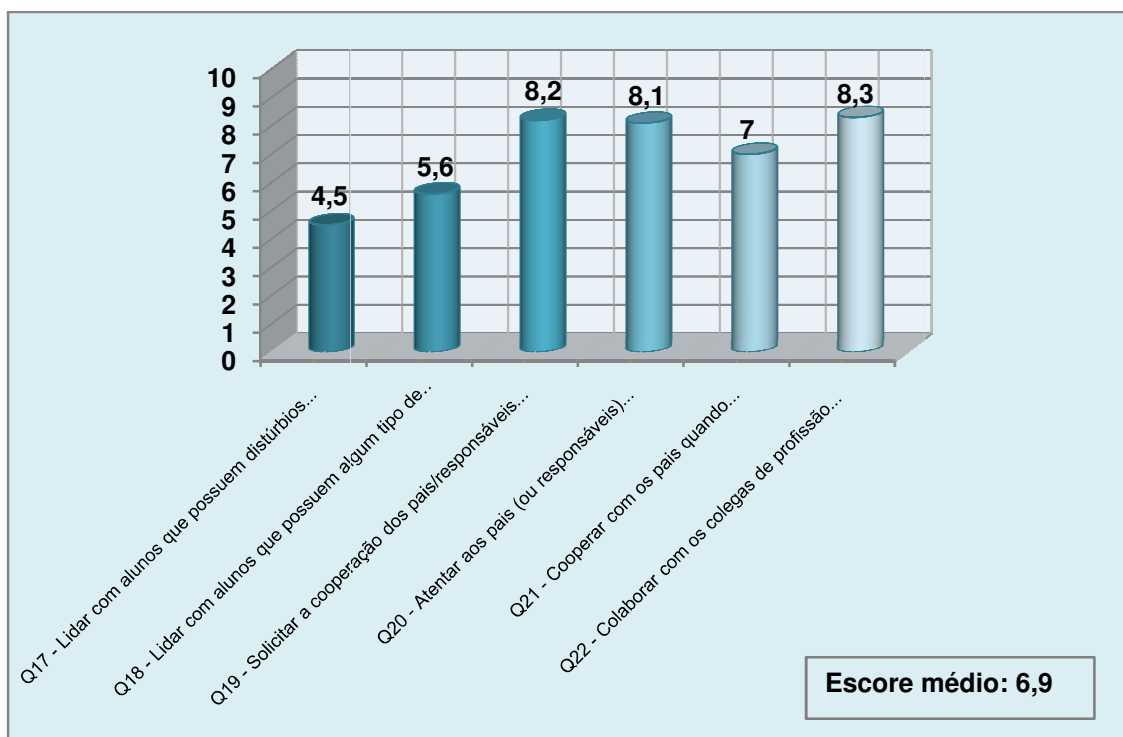


GRÁFICO 7 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - AMOSTRA TOTAL

FONTE: Dados da pesquisa

A seguir, apresentamos as análises das tabelas de acordo com as fases da carreira, nas quais os professores participantes da pesquisa foram distribuídos.

4.3 ANÁLISE DOS INVENTÁRIOS COM A AMOSTRA CARACTERIZADA

A partir daqui expomos os resultados obtidos nas análises dos inventários de avaliação da autoeficácia do professor de piano, exibindo os dados que cada grupo obteve por fatores do inventário. Lembrando que os professores participantes da pesquisa foram divididos em grupos conforme as etapas da carreira docente ao qual se encontravam: fase da *entrada na carreira* (G1: N=3), fase da *diversificação* (G2: N=7), e fase da *serenidade e distanciamento* (G3: N=3). Iniciamos então com o grupo de professores que se encontram na fase da *entrada na carreira*.

4.3.1 Análise dos inventários do grupo 1 – fase da *entrada na carreira*

A entrada na carreira, de acordo com Huberman (2007), é a fase que compreende desde os primeiros passos na carreira até os 3 ou 4 anos de profissão. É um período marcado pelas “descobertas” e pela “sobrevivência” na carreira, de um modo geral, vividos simultaneamente. O termo “descobertas” está relacionado ao entusiasmo inicial da experimentação da profissão, e o termo “sobrevivência” está relacionado às diferenças que o novo profissional encontra entre o que se ouviu durante toda a sua formação, e entre a realidade que verdadeiramente ele se depara.

4.3.1.1 Fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais* (G1)

Ao analisar a tabela 9 e o gráfico 8, percebemos que com relação ao fator *Eficácia para as estratégias instrucionais*, o grupo de participantes pertencentes à primeira fase da carreira docente mostra-se de um modo geral muito confiante. O item número 1 (Q1), referente à transmissão de conceitos teórico-musicais, foi o item que obteve unanimidade em suas respostas, sendo que estas foram assinaladas no número 9 da escala, o que corresponde ao nível *Muito confiante*, e ao observarmos o gráfico 8 concluímos que neste fator, este item foi o que alcançou o maior escore de confiança na escala.

Os itens 7, 8 e 9 (Q7, Q8, e Q9) foram os que tiveram o número 4, correspondente na escala ao nível *Um pouco confiante* assinalado, sendo que no item 9 (Q9) – *relacionado ao ensino do piano em grupo* – todos os participantes assinalaram números que correspondem aos níveis *Um pouco confiante* e *Confiante*, e ao observarmos o gráfico 8, pode-se concluir ainda que o item 6 (Q6) apresentou um escore médio igual ao item 8 (Q8). Assim, podemos concluir que os participantes se sentem confiantes para lidar com as seguintes situações: *Estabelecer metas com os alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas; Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico; e Ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.*

Para este grupo os únicos itens que tiveram na escala o nível *Totalmente confiante* assinalado, foram os itens 3 e 5 (Q3 e Q5) – *Elaborar estratégias de ensino alternativas e elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, em estágio inicial de aprendizagem* – mas isto não nos permite dizer que estes profissionais se sentem totalmente confiantes para lidar com estas específicas situações porque nestes mesmos itens valores inferiores na escala foram assinalados, e o escore médio de cada uma foi inferior ao do item 1 (Q1=9), relacionado ao quão confiante o professor se sente para transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.

TABELA 9 - RESULTADOS PARA O FATOR 1 NA FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante		Um pouco Confiante		Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Entrada na Carreira - G1)										
Eficácia para as estratégias instrucionais	1	Transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.										3	
	2	Transmitir os conceitos técnicos de forma clara, fazendo com que os alunos compreendam o papel destes para o bom desempenho no instrumento.						1	1			1	
	3	Elaborar estratégias de ensino alternativas quando a usual não traz o resultado esperado.								1		1	1
	4	Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora.						1				2	
	5	Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento.							1			1	1
	6	Estabelecer metas com meus alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas.						1	1		1		
	7	Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar (temas de filme, músicas populares, <i>hits</i> do momento, etc), de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico.					1	1			1		
	8	Ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.					1			1	1		
	9	Ministrar aulas de piano em grupo.					1	1	1				
N=3													

FONTE: Dados da pesquisa

O escore médio atingido no item 9 (Q9=5,0), foi o menor atingido entre todos os itens deste fator; sendo assim, conclui-se que lidar com o ensino coletivo do piano é a situação em que os professores de piano pertencentes à esta fase da carreira docente se sentem menos confiantes para lidar.

De acordo com o escore médio obtido no fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais*, pode-se afirmar, que, de uma forma geral, os professores que se encontram na fase da entrada na carreira docente são muito confiantes, de acordo com os valores estabelecidos na escala.

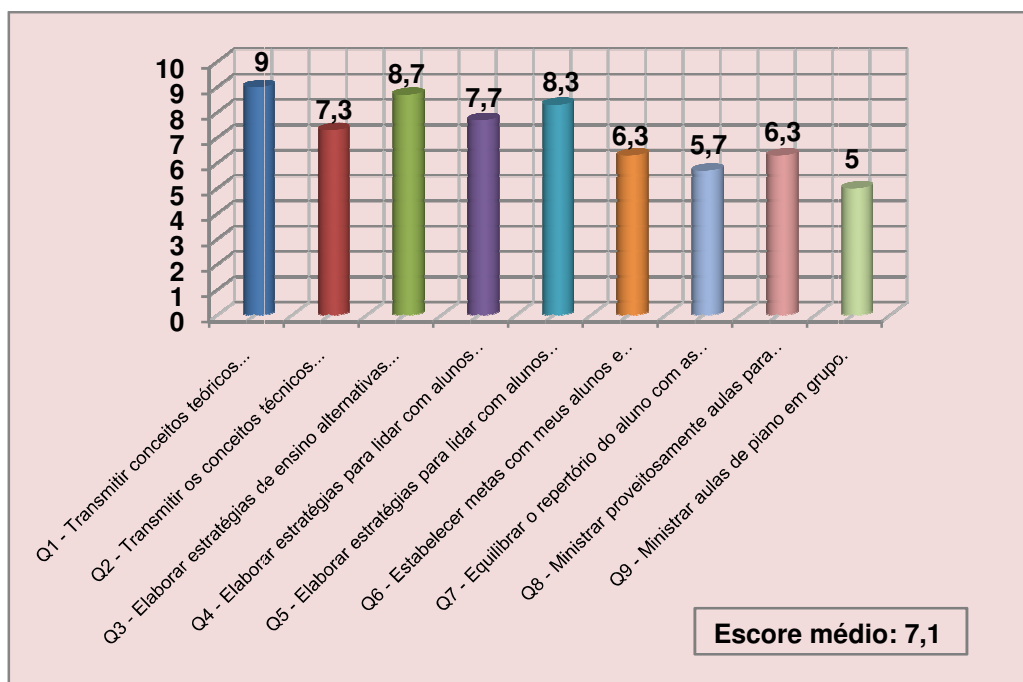


GRÁFICO 8 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)

FONTE: Dados da pesquisa

A seguir os dados tabulados neste grupo para o fator 2 – *Eficácia para motivar*.

4.3.1.2 Fator 2 – *Eficácia para motivar* (G1)

De acordo com os dados apresentados na tabela 10, percebe-se que a maior parte das respostas concentrou-se na escala no nível *Muito confiante*, no entanto para algumas questões níveis inferiores também foram assinalados, o que não nos permite concluir que este grupo sente-se *Muito confiante*.

Os itens 10, 11 e 15 (Q10 – *Mostrar o lado bom de aprender o instrumento, quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário*; Q11 – *Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula*; e Q15 – *Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situações de fracasso*) foram os únicos onde o número 10

correspondente na escala ao nível *Totalmente confiante* foi assinalado. Já o item 12 (Q12 – *Motivar os alunos a desenvolverem uma rotina de estudo individual*) foi o único onde o número 4, correspondente na escala ao nível *Um pouco confiante* foi assinalado, no entanto este item não foi o que apresentou o menor escore, e sim o item 14 (Q14 – *Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos*).

TABELA 10 - RESULTADOS PARA O FATOR 2 NA FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante	Um pouco Confiante			Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Entrada na carreira - G1)										
Eficácia para motivar	10	Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário.						1	1				1
	11	Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula.						1		1			1
	12	Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual.					1			1		1	
	13	Motivar os alunos para os exercícios de técnica.						1		1		1	
	14	Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.						1		2			
	15	Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situação de fracasso.								1			2
	16	Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si.						1	1			1	
N=3													

FONTE: Dados da pesquisa

Observando o gráfico 9 temos uma dimensão melhor com relação aos escores obtidos em cada um dos itens, e desta feita pode-se observar que o item 15 (Q15 – *Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situações de fracasso*) foi o que alcançou o maior escore na escala de confiança, e que o item 14 (Q14 – *Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos*) foi o que obteve o menor escore. Assim podemos concluir que os professores de piano, pertencentes à fase da entrada na carreira, são mais confiantes de que podem manter a motivação de seus alunos quando estes passam por situações de fracasso, do que quando se trata de manter a motivação daqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.

Pelo escore médio de todos os itens (EM=7,1), podemos concluir que este grupo de uma forma geral, para o fator 2 – *Eficácia para motivar* – é muito confiante, levando em consideração a distribuição dos níveis de confiança na escala.

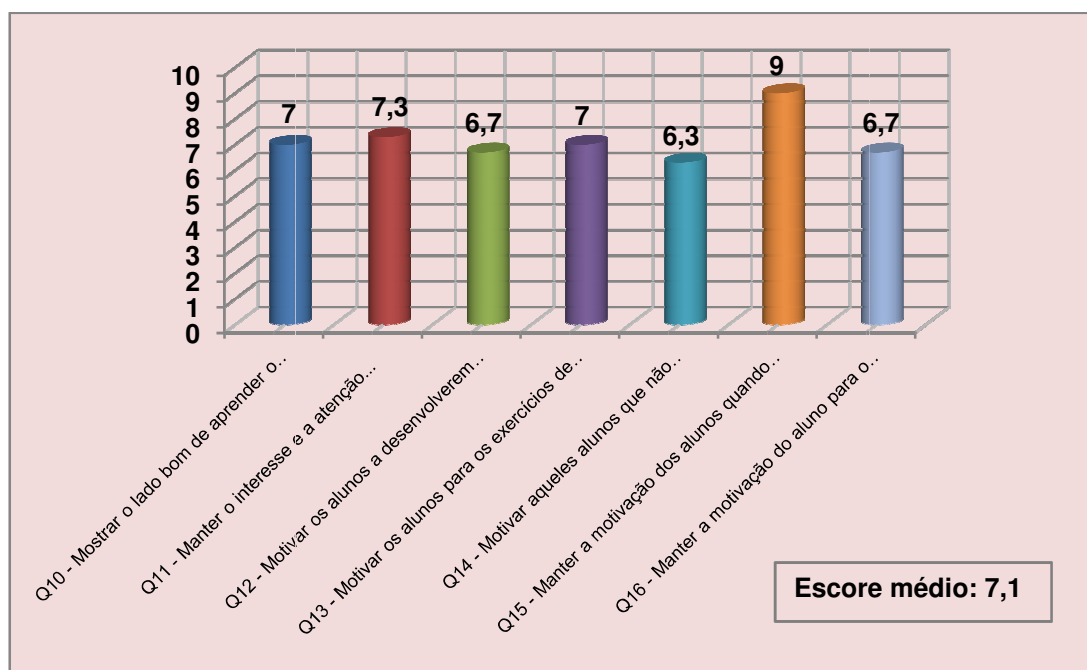


GRÁFICO 9 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)
 FONTE: Dados da pesquisa

A seguir, os dados obtidos neste grupo para o fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*.

4.3.1.3 Fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais* (G1)

Os dados da tabela 11 nos mostram que em quase todas as situações propostas os professores assinalaram as suas respostas em números que na escala correspondem do nível *Confiante* ao nível *Totalmente confiante*. O item 21 (Q21 – *Cooperar com os quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos*) foi o único que não teve o número 10, correspondente na escala ao nível *Totalmente confiante*, assinalado.

Os itens que se apresentaram com os menores números da escala assinalados foram os itens 17 e 18 (Q17 – *Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos*; e Q18 – *Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência*

física), sendo que o item 17 (Q17) foi o que obteve o menor escore médio neste grupo entre todos os itens deste fator, e do inventário como um todo, onde até o número 0, correspondente na escala ao nível *Nada confiante*, foi assinalado. Desta forma, percebe-se que o resultado obtido pelo grupo de participantes pertencentes a esta fase da carreira docente, foi semelhante ao resultado obtido pela amostra total, ou seja, os professores pertencentes a esta fase da carreira docente não se sentem confiante em lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos e com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.

TABELA 11 - RESULTADOS PARA O FATOR 3 NA FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante	Um pouco Confiante			Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Entrada na carreira - G1)										
Eficácia para as relações interpessoais	17	Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos, como <i>hiperatividade</i> ou <i>Déficit de Atenção</i> .	1			1		1					
	18	Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.	1					1	1				
	19	Solicitar a cooperação dos pais/responsáveis (no caso de alunos crianças ou adolescentes) para o cumprimento exato dos horários das aulas, a fim de que os alunos cheguem e saiam nos horários pré-estabelecidos, quando isto não ocorre.						1		1			1
	20	Atentar aos pais (ou responsáveis) para a importância da assiduidade às aulas, especialmente quando esta não ocorre.						1	1				1
	21	Cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos.							2	1			
	22	Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo.							1			1	1
N=3													

FONTE: Dados da pesquisa

Pelo gráfico 10 podemos observar mais objetivamente o nível de confiança atingido por cada um dos itens do inventário, neste grupo de professores. Percebe-se que o maior escore corresponde ao item 22 (Q22), seguido pelo item 19 (Q19). Estes resultados nos levam a conclusão de que estes professores se sentem muito confiantes em colaborar com os colegas de profissão, e em solicitar a cooperação dos pais para que estes cumpram os horários das aulas conforme pré-estabelecido.

O escore médio que este grupo (G1) alcançou neste fator, é um escore baixo levando em consideração todos os escores médios apresentados por este grupo nos fatores anteriores, no entanto este valor (5,9) corresponde na escala ao nível de confiança *confiante*, portanto podemos dizer de uma forma geral que os professores pertencentes à fase da entrada na carreira se sentem confiantes em lidar com as situações propostas no fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*.

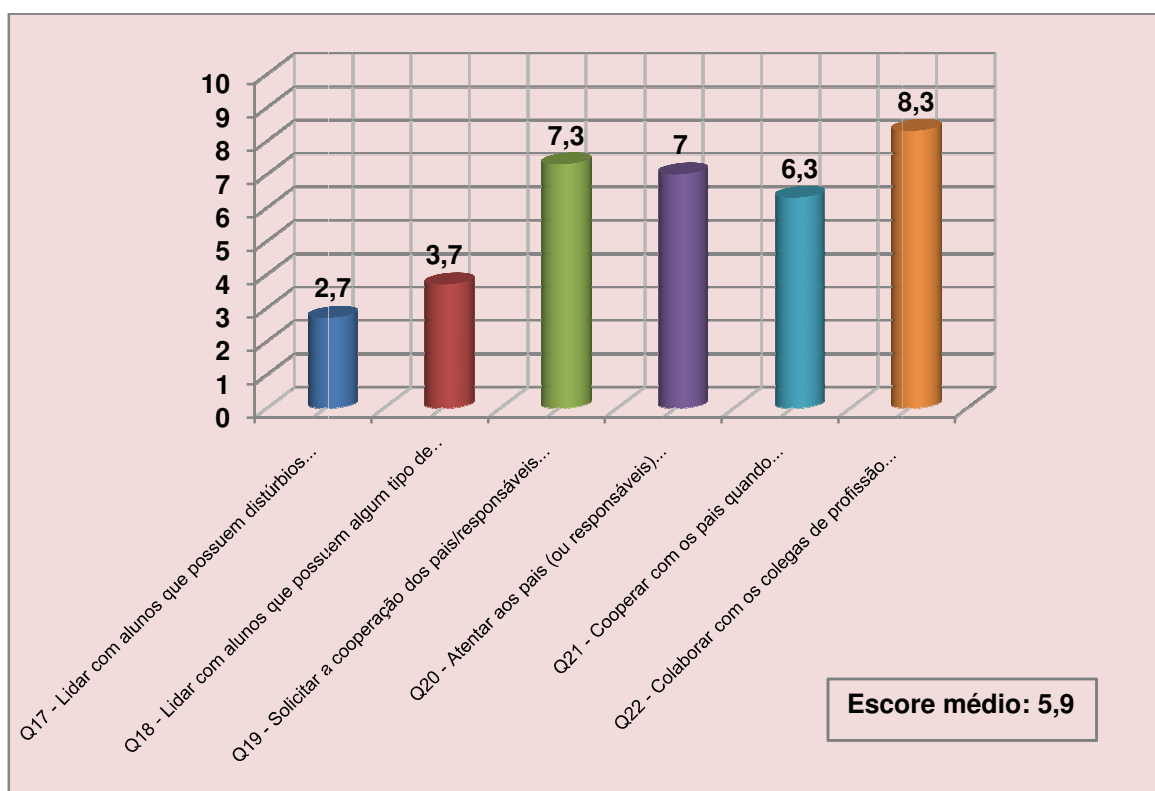


GRÁFICO 10 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)

FONTE: Dados da pesquisa

O escore médio alcançado por este grupo em todos os itens do inventário é igual a 6,7 (EMTG1=6,7). Desta feita, conclui-se que os professores pertencentes a esta fase da carreira docente – *Entrada na carreira*, se sentem confiantes, de um modo geral, para lidar com as situações propostas.

4.3.2 Análise dos inventários do grupo 2 – fase da *diversificação* (G2)

De acordo com a classificação de Huberman (2007), a fase da *diversificação* ocorre dos 7 aos 25 anos de carreira docente, e ela é caracterizada tanto pela busca de novidades para o incremento do ensino, quanto pelo receio de alguns professores de cair na rotina, pelas confrontações diárias com as motivações iniciais que o levaram a assumir esta profissão. Esta situação, conforme aponta Gonçalves (2009) é diretamente relacionada com a crise da meia idade, onde, nestes casos, o cair na rotina é inevitável, levando em conta a falta de motivação com a qual o professor neste período passa.

Apresentamos, então, as análises de cada um dos fatores do inventário para o grupo de professores particulares de piano que se encontram na fase da *diversificação*.

4.3.2.1 Fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais* (G2)

Os dados da tabela 12, correspondentes ao fator 1 dos participantes da pesquisa que pertencem à fase da *diversificação* mostraram-se bastantes variados. Não houve unanimidade de respostas em nenhum item, e os itens 1, 2, 3, 6 e 7 (Q1, Q2, Q3, Q6 e Q7), que tratam do quão confiantes os professores se sentem para transmitir conceitos teórico-musicais de forma clara, para transmitir conceitos técnicos de forma clara, para elaborar estratégias de ensino alternativas, para estabelecer metas com os alunos, e para equilibrar o repertório do aluno com músicas fora do repertório tradicional, foram os contemplados com marcações no número mais alto da escala, que corresponde ao nível *Totalmente confiante*. Entretanto, estes mesmos itens tiveram também assinalados números mais baixos na escala de confiança, o que contribuiu para que o escore médio de cada um destes caísse, conforme será observado no gráfico 9.

Os itens 4, 5 e 8 (Q4 – *Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora*; Q5 – *Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada*; e Q8 – *Ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa*) somados ao item 9 (Q9) não tiveram o número máximo da escala de confiança assinalado, no entanto estes primeiros não obtiveram escores tão baixos quanto o obtido pelo item 9 (Q9), pois

este teve o número 0, correspondente ao nível da escala *Nada confiante* assinalado. Este item refere-se ao quão confiante os professores se sentem para ministrar aulas de piano em grupo, e da mesma forma como os participantes que se encontram na fase da entrada na carreira, esta é a situação em que estes professores se mostraram menos confiantes para lidar.

TABELA 12 - RESULTADOS PARA O FATOR 1 NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante		Um pouco Confiante		Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Fase da diversificação - G2)										
Eficácia para as estratégias instrucionais	1	Transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.						1			1	3	2
	2	Transmitir os conceitos técnicos de forma clara, fazendo com que os alunos compreendam o papel destes para o bom desempenho no instrumento.							2	1	1	1	2
	3	Elaborar estratégias de ensino alternativas quando a usual não traz o resultado esperado.								1	3	2	1
	4	Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora.				1	1		2	3			
	5	Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento.				1		2	1	1	1	1	
	6	Estabelecer metas com meus alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas.						1	1		2	2	1
	7	Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar (temas de filme, músicas populares, <i>hits</i> do momento, etc), de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico.					1				2	2	2
	8	Ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.				1	1			3	1	1	
	9	Ministrar aulas de piano em grupo.	1		1	1	2	1	1				
N=7													

FONTE: Dados da pesquisa

O item que apresentou o maior escore, conforme observamos o gráfico 11, foi o item 1 (Q1), o que nos leva a entender que este grupo, como o grupo anterior, também se sente mais confiante para transmitir conceitos teórico-musicais de forma clara, do que nos outros itens do inventário. Já o item que apresentou o menor escore, foi o item 9 (Q9=3,4), a; desta feita, podemos concluir, que neste fator, como o grupo dos professores pertencentes à fase da *entrada na carreira*, os professores pertencentes à fase da *diversificação* também se sentem menos confiantes para lidar com o ensino coletivo do piano.

Por fim, observando o escore médio (EM=6,9) obtido em todos os itens do inventário para o fator *Eficácia para as estratégias instrucionais*, os participantes pertencentes à fase da diversificação mostram-se de um modo geral confiantes.

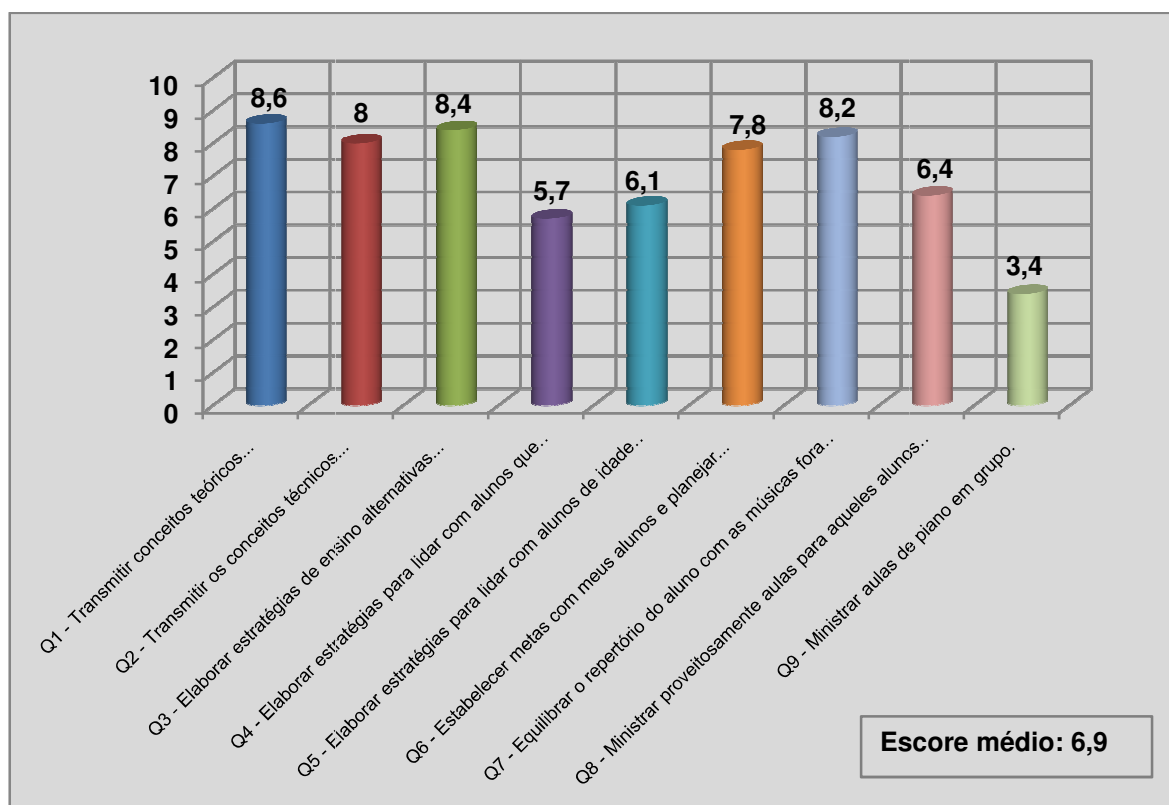


GRÁFICO 11 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)

FONTE: Dados da pesquisa

A seguir apresentamos os dados obtidos por este grupo para o segundo fator do inventário – *Eficácia para as estratégias instrucionais*.

4.3.2.2 Fator 2 – *Eficácia para as estratégias instrucionais* (G2)

Ao observarmos a tabela 13, podemos constatar que a maior parte das respostas concentrara-se no nível da escala *Muito confiante*, no entanto ao mesmo tempo em que muitas respostas foram dadas neste nível, houve também uma significativa incidência de respostas no nível da escala *Um pouco confiante*. Apenas em um item do inventário (Q15 - *Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situações de fracasso*) um único participante deste grupo disse sentir-se totalmente confiante para lidar, enquanto que nos outros itens do inventário nenhum

participante assinalou o número máximo de confiança (10) que corresponde ao nível da escala *Totalmente confiante*.

TABELA 13 - RESULTADOS PARA O FATOR 2 NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante		Um pouco Confiante			Confiante			Muito confiante		Totalmente confiante
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Fase da Diversificação)										
Eficácia para motivar	10	Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário.					1	2	1	2	1		
	11	Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula.								3	3	1	
	12	Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual.					1		2	1	3		
	13	Motivar os alunos para os exercícios de técnica.					2		2	1	2		
	14	Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.						1	2	1	3		
	15	Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situação de fracasso.						1	1	1	1	2	1
	16	Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si.				1		2	3		1		
N=7													

FONTE: Dados da pesquisa

Ao observar o gráfico 12, percebe-se que os itens onde os participantes demonstraram-se mais confiantes para lidar são os itens 11 e 15 (Q11 e Q15), e o item em que os participantes demonstraram-se menos confiantes foi o item 16 (Q16). Desta feita conclui-se que os participantes da pesquisa que se encontram na fase da diversificação se sentem mais confiantes para lidar com as seguintes situações: manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula (Q11) e manter a motivação de seus alunos quando estes passam por situação de fracasso (Q15). Lembrando que esta segunda situação (Q15) foi a que também atingiu o maior escore de confiança com os participantes pertencentes à fase da entrada na carreira (G1; N=3).

Já, quando se trata de manter a motivação do estudo do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si, os professores pertencentes a esta fase da carreira (G2) mostraram-se menos confiantes para lidar.

Pelo escore médio atingido por este grupo (EM=6,6) nos itens do inventário relacionados ao fator 2 – *Eficácia para motivar*, pode-se concluir que os participantes

desta pesquisa que se encontram na fase da carreira docente da diversificação se sentem confiantes para lidar com as situações propostas.

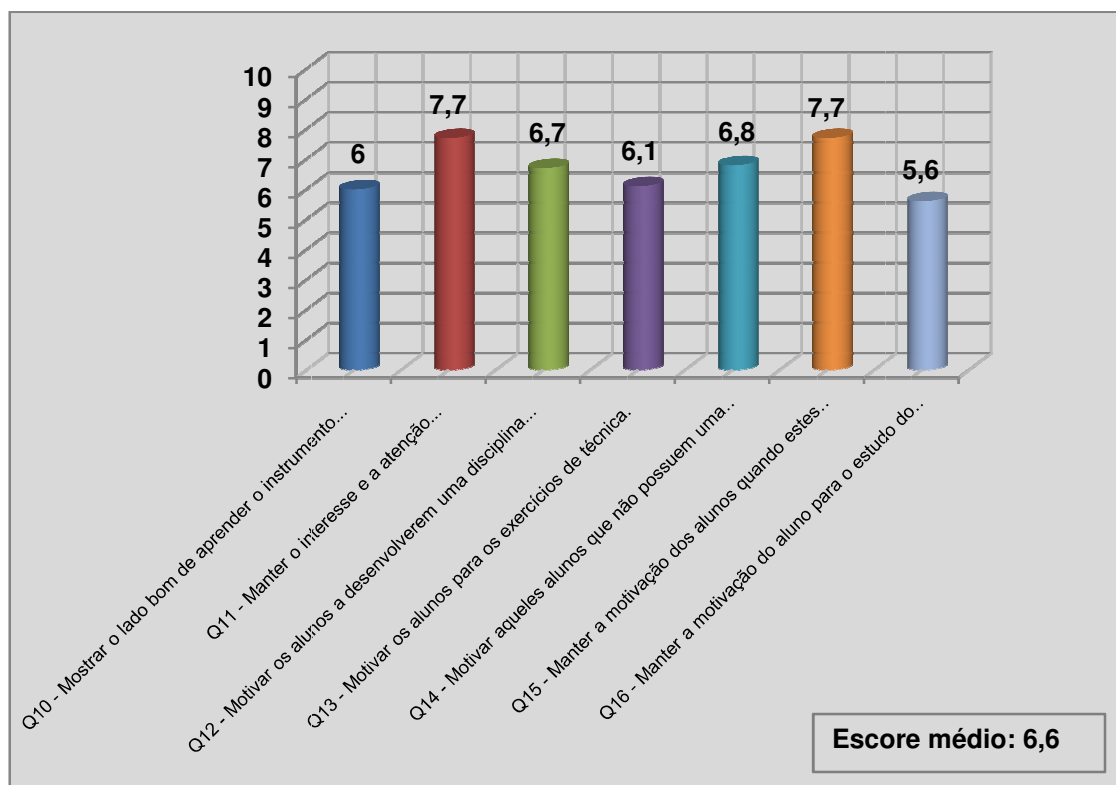


GRÁFICO 12 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)

FONTE: Dados da pesquisa

A seguir os dados obtidos por este grupo para o fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*.

4.3.2.3 Fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais* (G2)

Os dados expostos na tabela 14 mostram-se bem variados, e a maior parte dos professores deste grupo assinalou as suas respostas em números que na escala correspondem ao nível *Muito confiante*. O item 19 (Q19) em especial apresenta-se com um número considerável de marcações no número 10, correspondente na escala ao nível *Totalmente confiante*, o que nos faz entender que este grupo se sente muito confiante quando se trata de solicitar a cooperação dos pais para o cumprimento dos horários de aula pré-estabelecidos.

A tabela 14 também mostra que os itens 17 e 18 (Q17 – *Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos*; e Q18 – *Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física*), foram os que se apresentaram com mais marcações em números correspondentes aos níveis inferiores da escala *Um pouco confiante* e *Confiante*, e apenas um participante disse sentir-se nada confiante no item 17 (Q17).

TABELA 14 - RESULTADOS PARA O FATOR 3 NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante	Um pouco Confiante		Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante			
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Fase da diversificação - G2)										
Eficácia para as relações interpessoais	17	Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos, como <i>hiperatividade</i> ou <i>Déficit de Atenção</i> .		1		3	1		1	1			
	18	Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.				3	2				2		
	19	Solicitar a cooperação dos pais/responsáveis (no caso de alunos crianças ou adolescentes) para o cumprimento exato dos horários das aulas, a fim de que os alunos cheguem e saiam nos horários pré-estabelecidos, quando isto não ocorre.						1		1	1	1	3
	20	Atentar aos pais (ou responsáveis) para a importância da assiduidade às aulas, especialmente quando esta não ocorre.						2				3	2
	21	Cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos.					1	1	1	1	3		
	22	Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo.				1		1	1	1	1	1	1
N=7													

FONTE: Dados da pesquisa

O gráfico 13 traz os escores obtidos em cada uma das questões pelos participantes deste grupo para este fator. Nele podemos observar que o maior escore está no item 19 (Q19), seguido pelo item 20 (Q20). Assim, podemos concluir que os professores que se encontram na fase da diversificação são muito confiantes quando precisam solicitar a cooperação dos pais para que o horário das aulas seja devidamente cumprido e para que a assiduidade nas aulas seja mantida.

Observa-se também que os menores escores correspondem aos mesmos itens do grupo que se encontra na fase da entrada na carreira (G1) (Q17 e Q18), no

entanto estes escores são mais elevados. Sendo assim, este grupo (G2) não se sente muito confiante para lidar com alunos que possuem problemas psicopatológicos ou algum tipo de deficiência física.

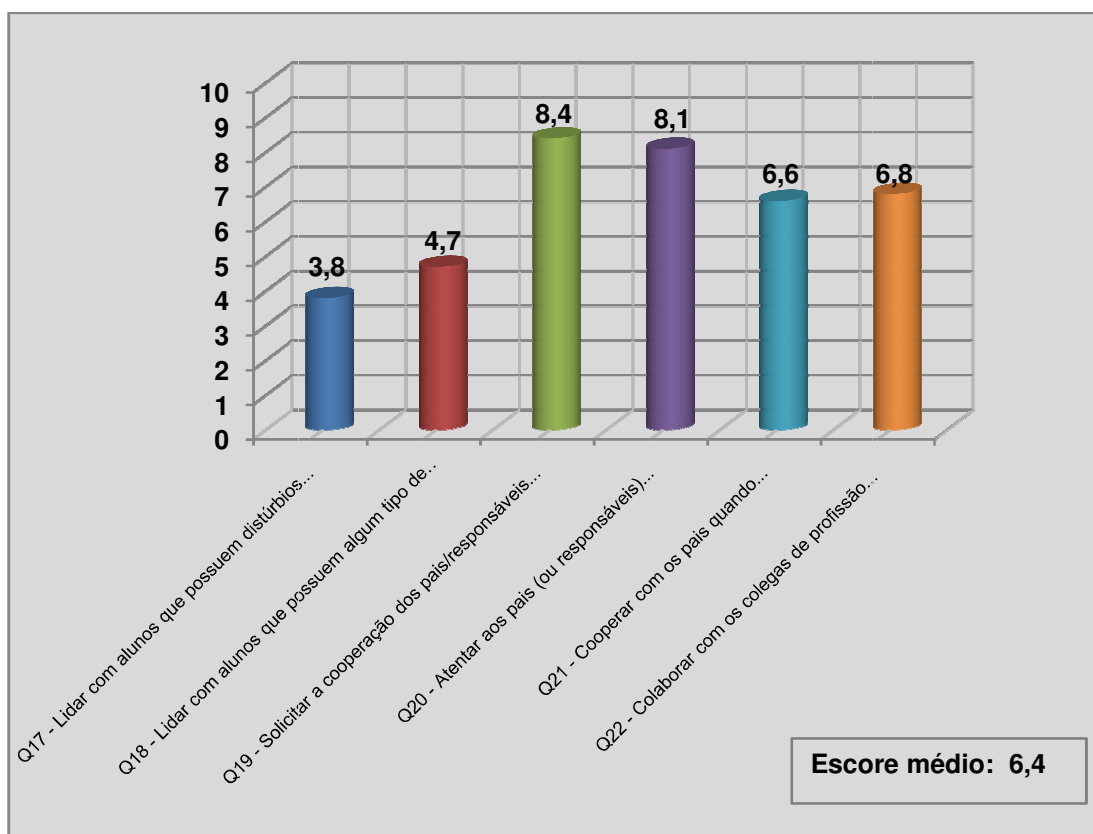


GRÁFICO 13 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)
 FONTE: Dados da pesquisa

Pelo escore médio de todos os itens do fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais* – podemos interpretar que no geral os participantes que se encontram na fase da *diversificação* (G2; EM=6,4) são mais confiantes para lidar com estas situações do que o grupo anterior (G1). No entanto, ao observar o escore médio alcançado por este grupo levando em consideração todos os itens do inventário (EMTG2=6,6), pode-se dizer que os professores pertencentes à fase da *diversificação* são menos confiantes que o grupo de professores pertencentes à fase da *entrada na carreira*, mas por este valor, na escala, pode-se interpretar que, ainda assim, estes professores são confiantes.

4.3.3 Análise dos inventários do grupo 3 – fase da *serenidade e distanciamento* (G3)

Finalizamos agora as análises dos inventários, apresentando os dados obtidos para os professores pertencentes à fase da *serenidade e distanciamento* (G3).

Esta fase ocorre por volta dos 25 a 35 anos de carreira, de acordo com Huberman (2007). É caracterizada pela tranquilidade com que o professor desenvolve o seu trabalho, pois neste momento ele se cobra menos, sem a responsabilidade de ter que provar nada a ninguém, e ainda consegue prever praticamente todas as situações que podem ocorrer durante a aula.

Nesta fase há também um sentimento de satisfação pessoal, pois o professor sabe reconhecer que aquilo que ele faz é muito bem feito. O termo *distanciamento* é relacionado à afetividade que nesta fase é diminuída entre o professor e o aluno. Outra característica desta fase, diz respeito à postura conservadora que o professor pode vir a assumir, por não aceitar mudanças na forma de conduzir o seu trabalho.

A seguir a análise dos dados obtidos para o fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais*, para este grupo.

4.3.3.1 Fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais* (G3)

Ao observar a tabela 15, pode-se perceber que os números assinalados pelos participantes que se encontram na fase da serenidade e distanciamento correspondem, na sua maioria, aos níveis da escala *Muito confiante e Totalmente confiante*. A maior parte dos itens teve o número 10, correspondente na escala ao nível *Totalmente confiante*, assinalado, o que contribuiu para que os escores médios deste fator fossem relativamente maiores neste grupo de participantes do que os dos grupos anteriores.

E ao observar o gráfico 14, pode-se ver que o maior escore médio por item do inventário atingido por este grupo repetiu-se em três itens – Q1, Q5 e Q8 – e isto nos leva a concluir que para estas três específicas situações – transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara; elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento; e ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não

possuem piano em casa – os professores demonstraram que se sentem muito confiantes.

TABELA 15 - RESULTADOS PARA O FATOR 1 NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante	Um pouco Confiante			Confiante		Muito confiante		Totalmente Confiante		
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Serenidade e Distanciamento - G3)										
Eficácia para as estratégias instrucionais	1	Transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.										2	1
	2	Transmitir os conceitos técnicos de forma clara, fazendo com que os alunos compreendam o papel destes para o bom desempenho no instrumento.								1		1	1
	3	Elaborar estratégias de ensino alternativas quando a usual não traz o resultado esperado.								1		1	1
	4	Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora.									2	1	
	5	Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento.									1		2
	6	Estabelecer metas com meus alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas.								1		1	1
	7	Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar (temas de filme, músicas populares, hits do momento, etc), de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico.							1			1	1
	8	Ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.										2	1
	9	Ministrar aulas de piano em grupo.							1		1	1	
N=3													

FONTE: Dados da pesquisa

Os itens 4 e 9 (Q4 e Q9), correspondentes, nesta ordem, ao quão confiantes os professores se sentem para elaborar estratégias para lidar com alunos mais velhos e para lidar com o ensino coletivo do piano, foram os únicos em que o número 10, correspondente na escala ao nível *Totalmente confiante*, não foi assinalado, sendo que o item 9 (Q9) atingiu o menor escore, como nos dois grupos anteriores, no entanto este valor atingido por este grupo, neste item, é significativamente maior se levarmos em consideração os escores obtidos pelos grupos que se encontram nas outras fases da carreira docente (G1 – Q9=5; G2 – Q9=3,4; G3 – Q9=7,7), demonstrando assim que os professores que se encontram na etapa da carreira docente denominada serenidade e distanciamento são mais

confiantes para lidar com o ensino coletivo do piano, do que os professores participantes que se encontram nas outras fases.

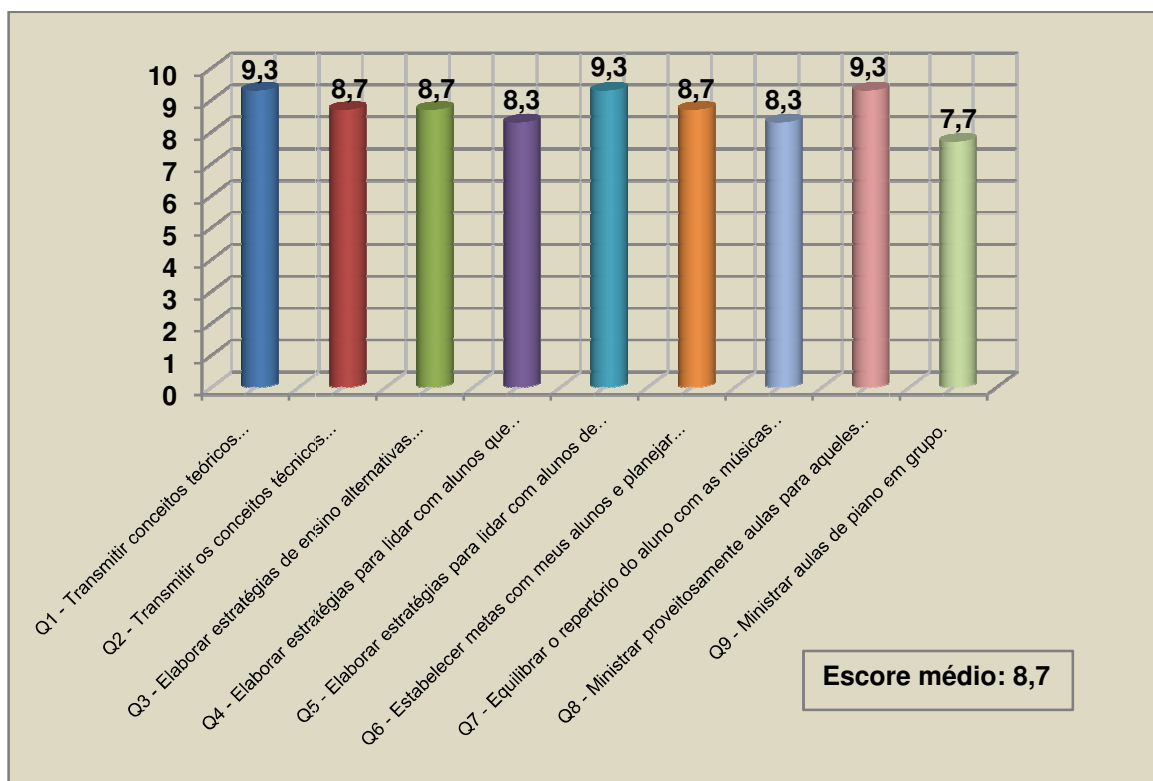


GRÁFICO 14 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 1 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)
 FONTE: Dados da pesquisa

Em síntese, pode-se concluir que para o fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais*, os professores de piano participantes que se encontram na fase da serenidade e distanciamento mostram-se muito confiantes, e ao observarmos o escore médio deste fator (EM=8,7), pode-se dizer que eles possuem um nível de confiança maior do que os outros dois grupos para este fator.

A seguir os dados analisados deste grupo para o fator 2 – *Eficácia para motivar*.

4.3.3.2 Fator 2 – *Eficácia para motivar* (G3)

De acordo com os dados apresentados na tabela 16, constata-se que a maior concentração de respostas estiveram nos números 8 e 9 da escala, que correspondem ao nível *Muito confiante*. Nenhum número inferior a estes foi

assinalado, e apenas no item 10 (Q10) o escore máximo da escala não foi assinalado, o que nos leva a concluir que nos demais itens, pelo menos um dos participantes se sente totalmente confiante para lidar.

O item 10 (Q10) está relacionado ao quanto o professor se sente confiante para mostrar o lado bom de se aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário. Esta mesma situação Bozzetto (2004) também pode identificar como um desafio para os professores de piano participantes de sua pesquisa. E sobre isto, ela toma como exemplo o depoimento de uma destas:

A falta de motivação dos alunos para estudar piano também representou um grande desafio para Quiáltera. Ela fala de uma aluna “que não tem interesse em absolutamente nada, veio porque a mãe e a vó quiseram”. A aluna lhe adora, “adora a casa, adora tudo o que ela vê, menos se sentar no piano para tocar”. Quiáltera ressalta que é preciso ter “jeito” para lidar com essa menina: “Quero ser uma pessoa que ela [a aluna] se lembre de mim com carinho, eu não queria que um dia eu partisse desse mundo e ela: “Bah, que horror aquela professora que eu tive”. Não, não quero. Eu quero, a vida inteira deixar uma impressão borá, gostosa para os meus alunos.” (BOZZETTO, 2004, p. 92).

TABELA 16 - RESULTADOS PARA O FATOR 2 NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante	Um pouco Confiante	Confiante	Muito confiante		Totalmente confiante					
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Serenidade e Distanciamento - G3)										
Eficácia para motivar	10	Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário.									1	2	
	11	Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula.										2	1
	12	Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual.									1	1	1
	13	Motivar os alunos para os exercícios de técnica.										1	2
	14	Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.									2		1
	15	Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situação de fracasso.									1	1	1
	16	Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si.									2		1
N=3													

FONTE: Dados da pesquisa

Observando os escores médios obtidos por cada item do inventário no gráfico 15, percebe-se que o maior escore atingido entre os itens do fator 2 – *Eficácia para motivar* – por este grupo de professores, foi atingido pelo item 13 (Q13

– *Motivar os alunos para os exercícios de técnica*), e o menor valor (8,7) foi atingido de igual forma pelos itens 10, 14 e 16 (Q10 – *Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando estes não o fazem por um desejo voluntário*; Q14 – *Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos*; e Q16 – *Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si*), e mesmo este valor médio sendo o menor, ainda assim se encontra na escala num nível considerável de confiança – *Muito confiante*, o que nos faz concluir que este grupo (G3) é muito confiante para lidar com a motivação de seus alunos, e se compararmos os dados dos grupos anteriores (G1 e G2), o nível de confiança atingido pelos professores que pertencem à fase da serenidade de distanciamento é significativamente maior que o nível de confiança atingido pelos grupos que pertencem às etapas iniciais da carreira.

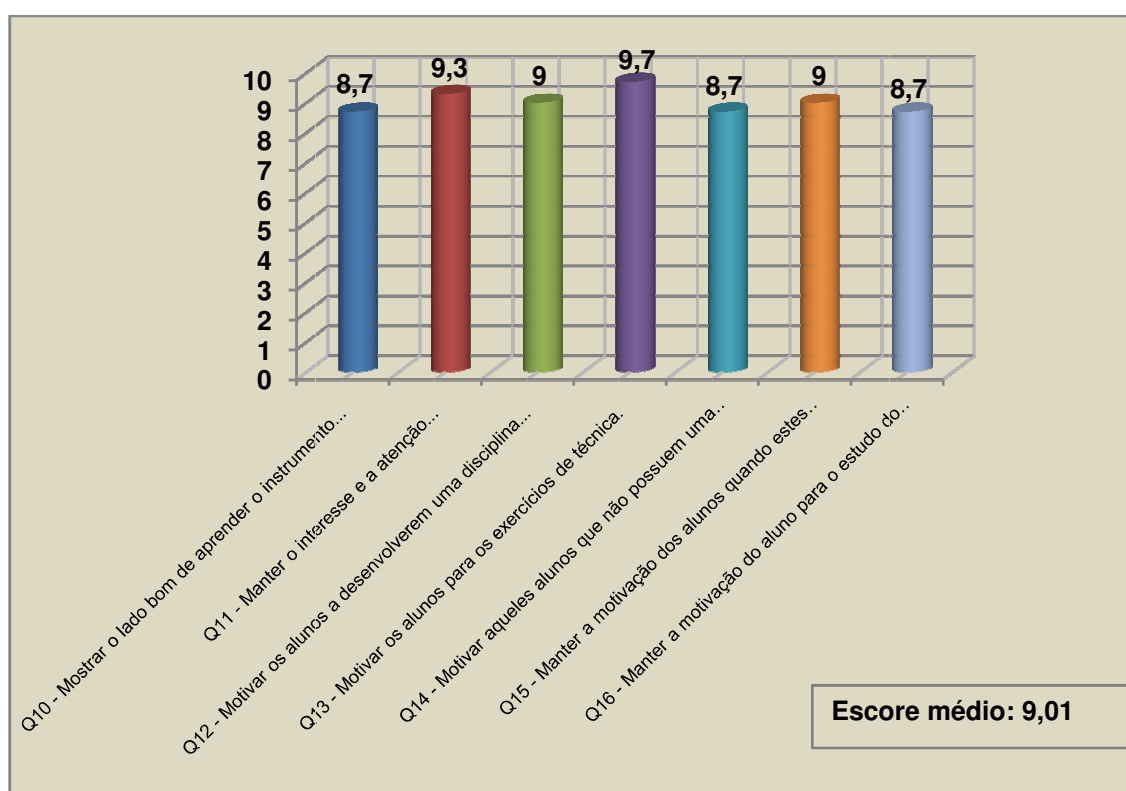


GRÁFICO 15 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 2 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)

FONTE: Dados da pesquisa

A seguir os dados obtidos por este grupo para o fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*.

4.3.3.3 Fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais* (G3)

Observando a tabela 17 nota-se que os a maior parte dos números assinalados correspondem na escala aos níveis *Muito confiante* e *Totalmente confiante*. O item 22 (Q22) em especial, mostrou-se com todas as suas marcações nos números 9 e 10 da escala, e no gráfico 16 podemos observar que este item atingiu o maior escore médio, o que nos leva a concluir que estes professores se sentem muito confiantes quando se trata de cooperar com os colegas de profissão.

TABELA 17 - RESULTADOS PARA O FATOR 3 NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)

Fator	Nº do Item	Item da Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Nada confiante	Um pouco Confiante			Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
			Participantes por Intensidade na Escala Likert (Serenidade e Distanciamento - G3)										
Eficácia para as relações interpessoais	17	Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos, como <i>hiperatividade</i> ou <i>Déficit de Atenção</i> .							2			1	
	18	Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.							1			1	1
	19	Solicitar a cooperação dos pais/responsáveis (no caso de alunos crianças ou adolescentes) para o cumprimento exato dos horários das aulas, a fim de que os alunos cheguem e saiam nos horários pré-estabelecidos, quando isto não ocorre.									1	1	1
	20	Atentar aos pais (ou responsáveis) para a importância da assiduidade às aulas, especialmente quando esta não ocorre.										2	1
	21	Cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos.					1						2
	22	Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo.										1	2
N=3													

FONTE: Dados da pesquisa

O único item com um número correspondente a um nível inferior na escala assinalado foi o item 21 (Q21), onde apenas um participante disse se sentir confiante para cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos, o que em contrapartida os outros dois participantes pertencentes a este grupo afirmaram sentirem-se totalmente confiantes. Pelo gráfico podemos observar que o item que

obteve o menor escore médio foi o item 17 (Q17 – *Lidar com alunos com distúrbios psicopatológicos*), como os demais outros grupos.

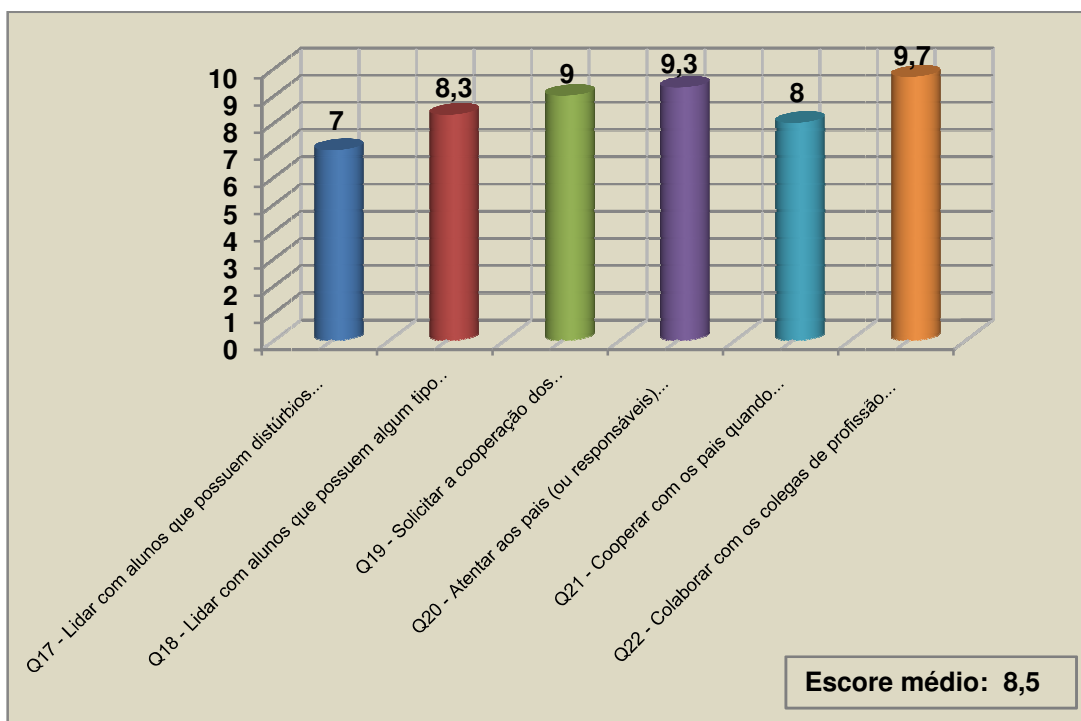


GRÁFICO 16 - ESCORE MÉDIO DO FATOR 3 PARA CADA UM DOS ITENS DO INVENTÁRIO - FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)

FONTE: Dados da pesquisa

Ao observar o escore médio de todos os itens, pode-se concluir que os professores participantes desta pesquisa que se encontram na fase da serenidade e distanciamento (G3) são muito confiantes para lidar com as situações propostas no fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*.

Por fim, o escore médio total para todos os itens do inventário atingido por este grupo foi de 8,7 (EMTG3=8,7), desta forma, fica claro que os professores participantes da pesquisa que se encontram na fase da *serenidade e distanciamento*, são muito mais confiantes no exercício de sua profissão do que os professores pertencentes às outras etapas da carreira docente analisadas nesta pesquisa.

Adiante apresentamos os gráficos 17, 18, 19 e 20. Estes gráficos agrupam em si todos os fatores do inventário com os escores médios de seus respectivos itens, de acordo com os dados obtidos para a amostra total e para cada um dos grupos participantes desta pesquisa.

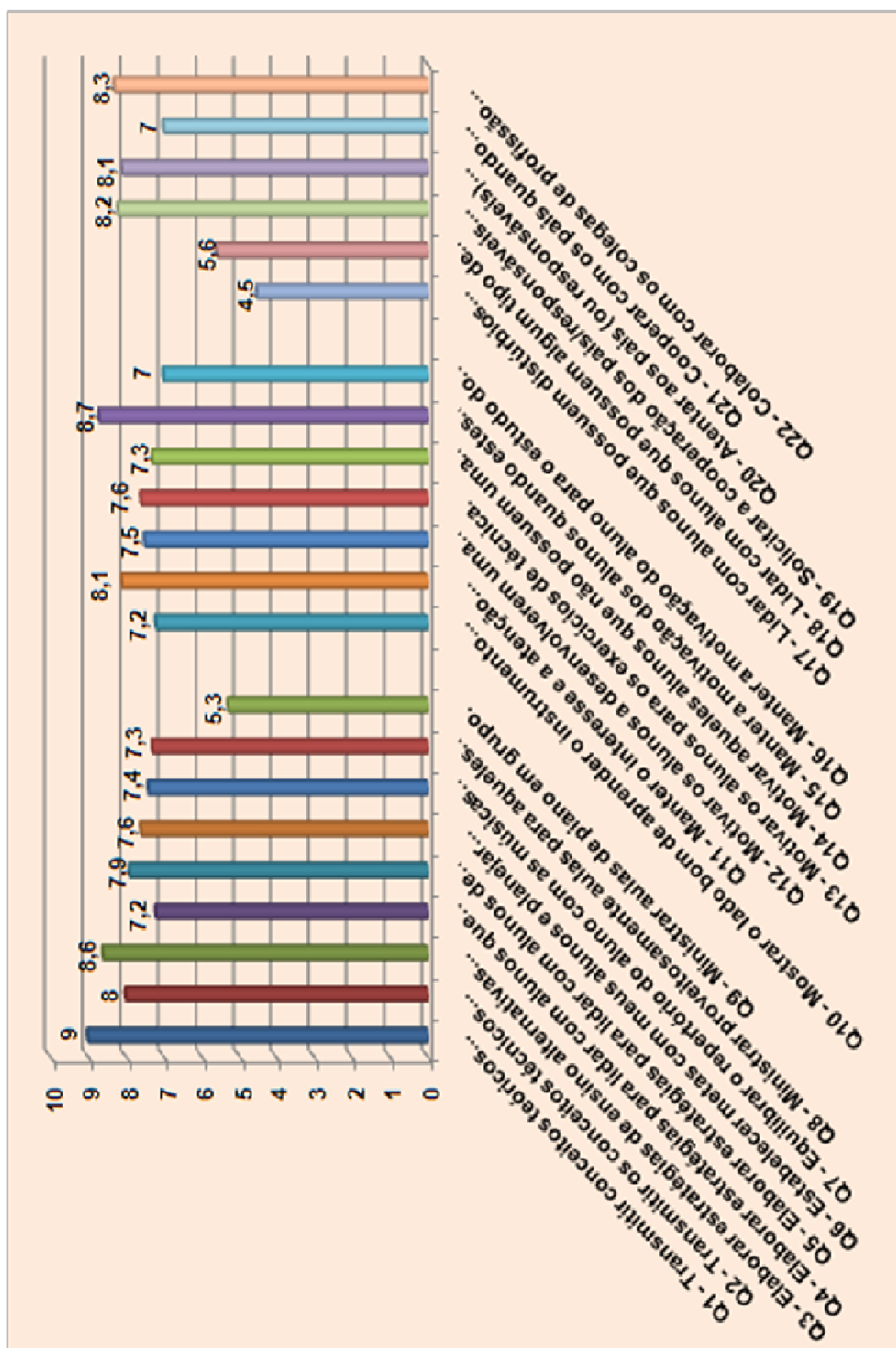


GRÁFICO 17 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELA AMOSTRA TOTAL
 FONTE: Dados da pesquisa

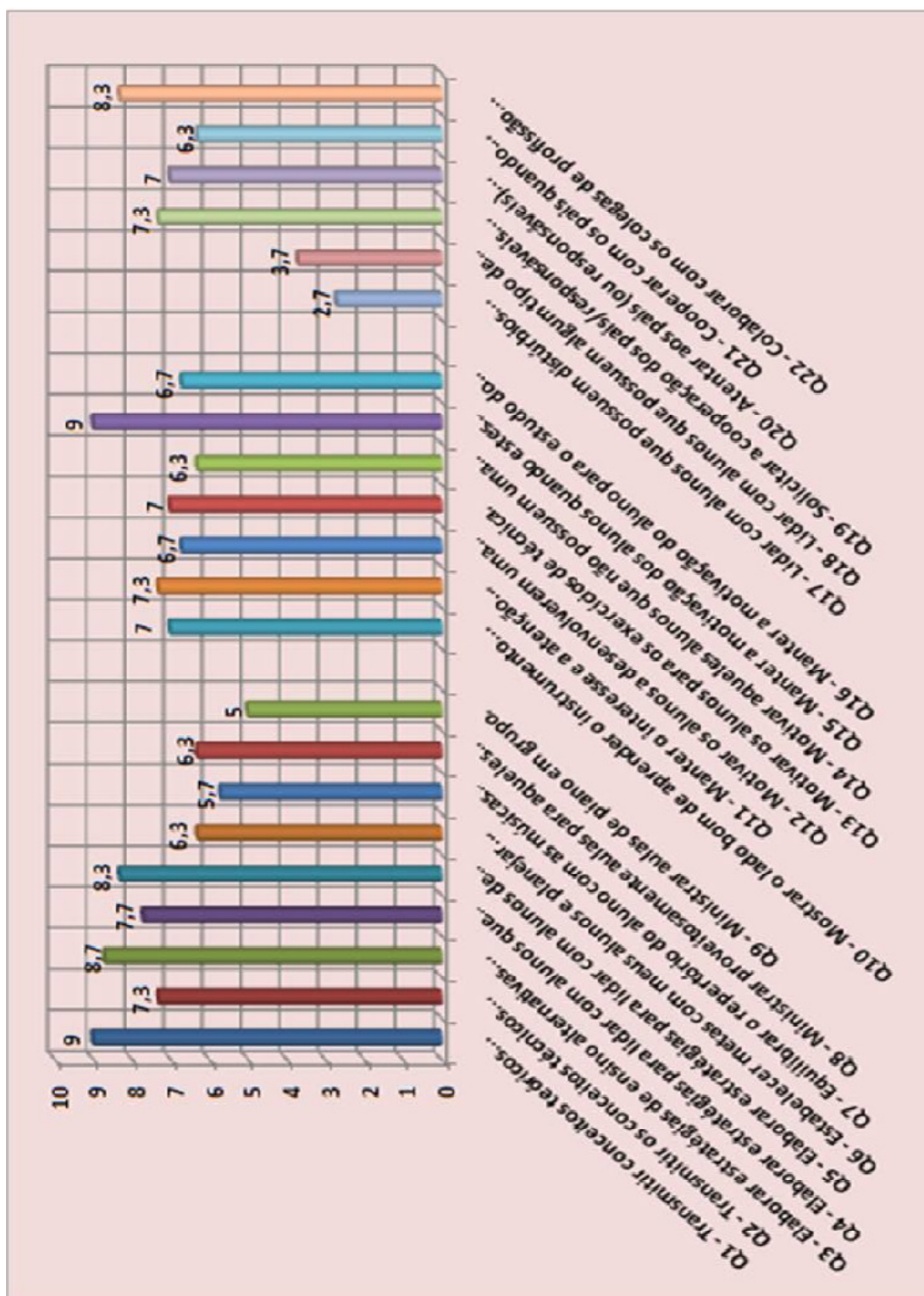


GRÁFICO 18 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELO GRUPO 1 - FASE DA ENTRADA NA CARREIRA (G1)
 FONTE: Dados da pesquisa

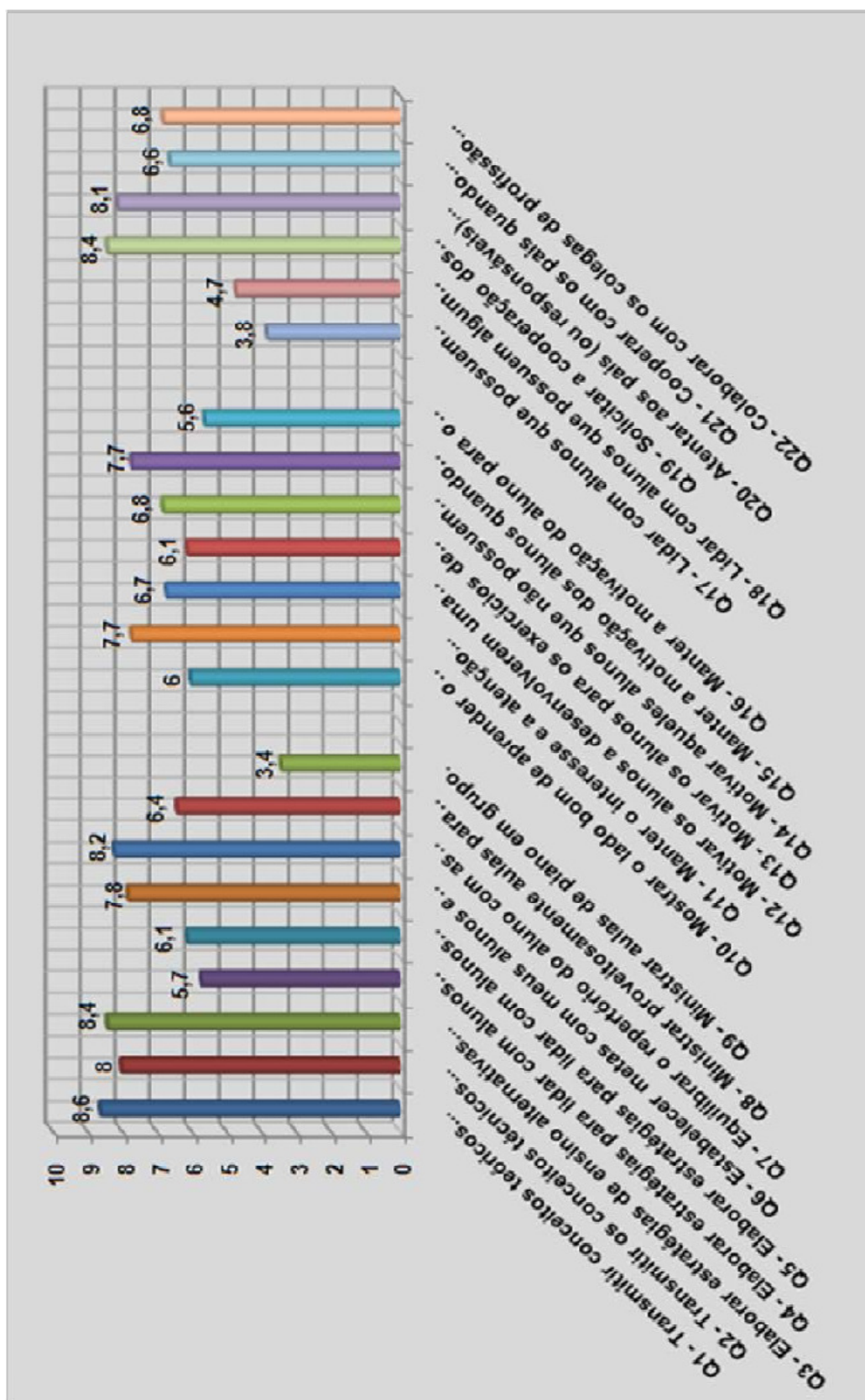


GRÁFICO 19 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELO GRUPO 2 - FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (G2)
 FONTE: Dados da pesquisa

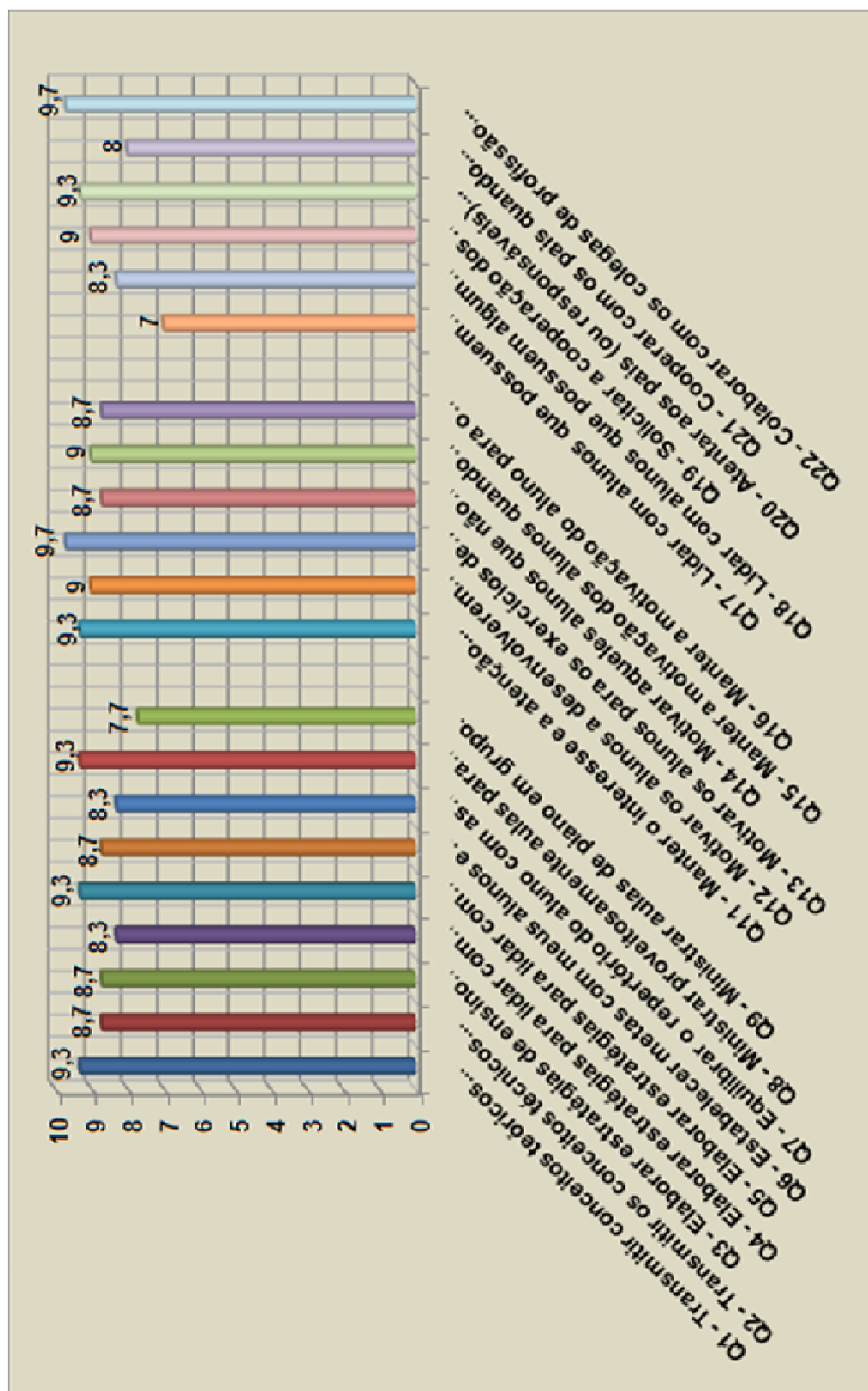


GRÁFICO 20 - ESCORES MÉDIOS PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO, OBTIDOS PELO GRUPO 3 - FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO (G3)
 FONTE: Dados da pesquisa

CONCLUSÃO

Neste estudo o objetivo principal foi analisar a motivação de um grupo/amostra de professores particulares de piano, da cidade de Curitiba, sob o viés da teoria social cognitiva e de seu principal constructo: as crenças de autoeficácia. Assim, através de uma pesquisa de levantamento (*survey*) que se deu em três etapas, obtivemos dados que caracterizaram a amostra, quanto à formação, idade, sexo e tempo de atuação, e também dados que serviram tanto de base para a construção do *inventário de avaliação das crenças de autoeficácia do professor de piano*, quanto para verificar que elementos influenciavam o nível das crenças dos professores participantes da pesquisa. Com este inventário também pudemos verificar se o nível das crenças de autoeficácia dos professores participantes da pesquisa possuía alguma relação com a fase da carreira docente em que eles se encontravam.

O *Inventário de avaliação das crenças de autoeficácia do professor de piano*, foi construído a partir das respostas dos professores de piano participantes de primeira etapa da pesquisa. A esses professores foi solicitado que relatassem os principais desafios e dificuldades que encontravam em sua prática docente e com tais indicações foi possível construir um inventário de avaliação com itens especificamente relacionados à prática docente do professor de piano. Após isto, o inventário foi aplicado como teste piloto a outro grupo de professores, e os dados obtidos foram em seguida analisados e testados através do teste estatístico *Alfa de Cronbach*, para assim verificarmos a consistência interna do mesmo; com isto constatamos que o inventário realmente media o que foi proposto na pesquisa, pois os valores obtidos em cada item do inventário foram altamente satisfatórios, e por esta razão não houve a necessidade de modificar ou retirar nenhum item.

Para fundamentar a pesquisa, foi necessário realizar uma revisão de literatura que abarcasse todos os tópicos mencionados acima, por isto, inicialmente procuramos discorrer sobre o conceito da motivação e elucidar os principais conceitos da teoria social cognitiva de Albert Bandura (1980) e das crenças de autoeficácia. Após isto, relatamos o estudo sobre as fases da carreira docente de Michaël Huberman (2007), sendo este a base para que a análise dos dados fosse efetuada, na busca de se comprovar a hipótese desta pesquisa de que quanto mais

longa a carreira de um professor particular de piano, mais seguro de suas ações ele é.

Procuramos também apresentar algumas pesquisas desenvolvidas sobre o professor de piano, por pesquisadores/pianistas brasileiros, nas quais alguns aspectos significativos puderam ser observados: a) notamos que frequentemente é a partir da experiência do professor de piano como aluno que surgem muito dos saberes significados e validados na sua prática como docentes; b) que a formação acadêmica dos professores de piano, de uma forma geral, não contempla em si a inclusão de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia ou a Pedagogia; c) que os saberes da experiência vão se construindo aos poucos, emergindo de várias fontes, como a própria prática, sendo incorporados ao banco de conhecimentos do professor, muitas vezes sem uma maior reflexão; d) que as necessidades de adaptação às situações de trabalho contribuem para que muitas das atitudes e saberes dos professores particulares de piano surjam.

Por fim, no capítulo 4 apresentamos os dados obtidos nesta pesquisa, por meio da escala sobre as crenças de autoeficácia do professor de piano. Neste capítulo, por meio da análise dos dados chegamos às seguintes conclusões:

- a) Primeiramente, a amostra total se mostrou igualmente confiante no fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais*, com escore médio de 7,6, e no fator 2 – *Eficácia para motivar*, atingindo o mesmo escore médio de 7,6. O fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*, fechou com um escore médio de 6,9. Desta feita, podemos concluir que a amostra total era mais confiante para lidar com as estratégias instrucionais e com a motivação de seus alunos do que com as relações interpessoais. O item que apresentou o maior escore médio foi o item 1 (Q1=9,0), que diz respeito ao quanto o professor se sentia confiante para transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara, e o item que obteve o menor escore médio foi o item 17 (Q17=4,5) referente ao quanto confiante o professor se sentia para lidar com alunos que possuíam distúrbios psicopatológicos, como *hiperatividade* ou *Déficit de Atenção*. Pelo escore médio total de toda a amostra (EM=7,3) podemos concluir que no geral os professores participantes da pesquisa se sentiam muito confiantes, conforme a distribuição dos valores na escala;
- b) Os professores de piano que pertenciam à fase da entrada na carreira mostraram-se muito confiantes para lidar tanto com as estratégias instrucionais (fator 1), quanto com a motivação dos seus alunos (fator 2), pois estes mesmos fatores atingiram semelhantes escores (EM=7,1). O fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais* apresentou-se com o menor escore entre todos os grupos (EM=5,9). Os itens que

apresentaram os maiores escores médio foram os itens 1 e 15 (Q1=9,0 e Q15 = 9,0). Tal resultado nos leva a concluir que estes professores eram muito confiantes para transmitir conceitos teóricos musicais de forma clara (Q1) – o que se assemelha ao resultado da amostra total – e manter a motivação de seus alunos quando estes passam por situações de fracasso (Q15). Pelo escore médio de todos os itens do inventário para este grupo de professores (EM=6,7), podemos afirmar que eles, no geral, se sentiam confiantes na maioria de suas ações, conforme a distribuição dos valores na escala;

- c) Os professores de piano que pertenciam à fase da diversificação (G2) mostraram-se mais confiantes para lidar com as estratégias instrucionais, atingindo o escore médio para este fator de 6,9 (EM=6,9). Algo curioso encontrado neste grupo (G2), foi o fato de que os escores médios dos fatores 1 e 2 (EM de F1=6,9; e EM de F2=6,6) do inventário, obtiveram escores médios menores do que o do grupo anterior (G1). Este ponto pode estar relacionado à idade de alguns dos participantes pertencentes a este grupo (entre 26 e 44 anos), especialmente pelo fato de que esta faixa de idade abarca o período da crise da meia idade, que compreende aos 35 e 45 anos de idade (JESUS; SANTOS, 2004); esta crise da meia idade provoca nos profissionais o que Huberman (2007) denomina como “colocar-se em questão”, pois estes começam a procurar entender quais foram as suas motivações iniciais e o porquê dos resultados que obtiveram até então em suas carreiras. Outro motivo, para o fato dos professores não se sentirem muito confiantes para motivar, pode estar relacionado justamente ao fato de eles se sentirem menos motivados para exercer a profissão neste momento, do que quando nela adentraram. O fator que alcançou o menor escore neste grupo foi o fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais* (EM=6,4), o qual foi o fator onde este grupo (G2) superou o primeiro (G1), mostrando assim que estes professores pertencentes à fase da diversificação eram mais confiantes para as relações interpessoais do que os professores que ainda estavam entrando na carreira.
- d) Para os professores participantes da pesquisa que se encontram na fase da serenidade e distanciamento (G3), a ordem dos fatores por escore atingido foi a seguinte: fator 2 – *Eficácia para motivar*, com um escore médio (EM) de 9,0, seguido pelo fator 1 – *Eficácia para as estratégias instrucionais*, com um escore médio (EM) de 8,7; e por fim, o fator 3 – *Eficácia para as relações interpessoais*, com um escore médio (EM) de 8,5. Sendo assim, pelos escores médios atingidos podemos concluir que estes professores se sentiam muito confiantes para lidar com todos os fatores apresentados, e que o fator 2 – *Eficácia para motivar* – foi o fator onde eles se sentiam mais confiantes, e o fator 3 – *Eficácia para as estratégias instrucionais* – foi o fator em que eles se sentiam menos confiantes em lidar. Os itens que se apresentaram com os maiores

escores médios para este grupo foram os itens 13 e 22 (Q13=9,7 – *Motivar os alunos para os exercícios de técnica*; e Q22=9,7 – *Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo*).

- e) No total, os itens que contribuíram para que os fatores 1 e 2 (*Eficácia para as estratégias instrucionais* e *Eficácia para motivar*) atingissem os maiores escores, foram os itens relacionados à transmissão do conteúdo musical (Q1 e Q2), à capacidade de manter a motivação dos alunos quando estes passam por situações de fracasso (Q15), e à capacidade de manter a motivação e o interesse do aluno durante toda a aula (Q11);
- f) Já os itens que contribuíram para que o fator 3 (*Eficácia para as relações interpessoais*) atingisse o menor escore médio no total (EM=6,9) foram os itens 17 e 18 (Q17=4,5 e Q18=5,6), ambos relacionados ao lidar com alunos que apresentam alguma necessidade especial (de ordem mental e/ou física);
- g) Podemos concluir que os itens onde os professores se mostraram mais confiantes para lidar possivelmente estão relacionados ao fato de que estes, de certa forma, vivenciaram estes aspectos como alunos, e também porque a sua formação para docência privilegiou estas situações, o que lhes assegurava um grau de confiança muito maior para lidar com as situações relatadas no questionário, no seu cotidiano docente. Com relação aos itens onde os professores demonstraram-se menos confiantes, como dar aulas de piano em grupo⁵⁰, e dar aulas para alunos que apresentam alguma necessidade especial (mental e/ou física), observamos que possivelmente a formação para docência do instrumento não lhes garantia o devido preparo para lidar com estas situações.
- h) Os escores médios totais obtidos de todos os itens, para cada um dos grupos foram os seguintes: fase da entrada na carreira (G1; EMT=6,7); fase da diversificação (G2; EMT=6,6); e fase da serenidade e distanciamento (G3; EMT=8,7). Com estes escores, portanto, conseguimos confirmar a hipótese motriz desta dissertação, que se configura na crença de que quanto mais tempo de carreira o professor particular de piano possui, mais confiante de suas ações ele é. Também pudemos concluir, finalmente, que o grupo de professores participantes

⁵⁰ Sobre ensino do piano em grupo, mais informações podem ser encontradas na dissertação de Sérgio Inácio Torres, intitulada *Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior* (2011), disponível em:

<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/26129/Dissertacao_SERGIO_TORRES_2011_DEARTES_PPG_MUS.pdf?sequence=1>. Acesso em 26/01/2012.

Os seguintes sites também fornecem mais informações a respeito:

<http://ufpr.academia.edu/ZeliaChueke/Papers/94393/Piano_funcional_na_universidade_consideracoes_sobre_metodos_e_finalidades>. Acesso em 26/01/2012

< <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0106803AKR1DMU>>. Acesso em 26/01/2012.

desta pesquisa possuía fortes crenças de autoeficácia na condução de suas atividades docentes.

Tendo em vista que este trabalho foi realizado apenas no contexto dos professores particulares de piano na cidade de Curitiba, sugerimos que outras pesquisas, em diferentes contextos, venham a ser realizadas futuramente, tomando como base o referencial utilizado para este estudo. Assim, possivelmente, um perfil mais amplo de como os professores de piano se sentem nas variadas situações do dia-a-dia desta prática, poderá ser formado, contribuindo então para que novas ações venham a ser implementadas nos cursos de formação, de forma a melhorar a qualidade destes, e consequentemente, dos profissionais que deles egressam.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. Motivação e ensino de música. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (Orgs.). *Mentes em Música*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 111-130.

ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. A. F. Motivação para a prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 24, set. 2010, p. 34-44.

AZEVEDO, M. *Percepção de autoeficácia: a motivação na teoria cognitiva social*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, 1993. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mazevedo/materiais/M%C3%A9todosDeEstudo_08-09/1MotivSalaDeAul06Eficac.pdf>. Acesso em: 22/7/2010.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006, p. 9-22.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G. e POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006, p. 149-159.

BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychology Review*, V.84, nº 2, p. 191-215, 1977. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em: 8/8/2011.

_____. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

_____. Human Agency in Social Cognitive Theory. In: *American Psychologist*, V.44, nº 9, p. 1175-1184, set. 1989,. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&source=hp&q=Human+Agency+in+Social+Cognitive+Theory.&rlz=1W1RNSN_pt-BR&aq=f&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=e964368ac1cae73f>. Acesso em: 30/7/2010.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic prospective. In: *Annual Review of Psychology*, V.52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>>. Acesso em: 5/1/2012.

_____. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. C. (Editores). *Self-efficacy beliefs adolescents*. USA: Information Age Publishing, p. 307-337, 2006. Disponível em: <<http://des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>>. Acesso em: 17/4/2011.

BOZZETTO, A. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, nº 4, p. 57-89, 1996.

_____. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene C.; e FINI, Lucila D.T. (Orgs.). *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 115-134. Disponível em: <<http://des.emory.edu/mfp/Bzuneck1.pdf>>. Acesso em: 25/7/2010.

BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. In: *Psico-UFS*, V. 8, nº 2, p. 137-143, jul/dez, 2003. Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaPsicoUSF/Volume_08/uploadAddress/psico-5%5B6467%5D.pdf>. Acesso em: 2/2/2011.

CAVACO, M. H. Ofício do professor. In: NÓVOA, A (Org.). *Profissão professor*. Porto:Porto Editora, 1991, p. 155-191.

CAVALCANTI, C. R. P. Crenças de auto-eficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, p.93-102, mar. 2009a.

_____. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009b. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/19468/1/Dissertacao%20-%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti.pdf>>. Acesso em: 22/7/2010.

CERESER, C. M. I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31429/000781480.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27/6/2011.

CHIAVENATO, I. *Recursos humanos*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2000.

CHUEKE, Z. Pianista professor: questões básicas de ensino de prática instrumental. In: *I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais*, Curitiba, 2006. Anais... Curitiba: DeArtes, 2006, p. 39-45.

COSTA, E. R. da. e BORUCHOVITCH, E. A auto-eficácia e a motivação para aprender. In: AZZI, R.G; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006, p. 87-109.

DECI, R. M.; RYAN, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2000. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2000-13324-007>>. Acesso em: 7/8/2011.

DENCKER, A. de F. M.; VIÁ, S. C. da. *Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)*. São Paulo: Editora Futura, 2001.

FREITAS, H. OLIVEIRA, M. SACCOL, A. Z. MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. In: *Revista de administração*, v. 35, nº 3, p. 105-112, jul/set, 2000. Disponível em: < http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=269>. Acesso em: 9/8/2010.

FREITAS, A. L. P; RODRIGUES, S.G. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. In: *Anais do XII SIMPEP*. Bauru, 2005, sem páginas. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais_simpep_aux.php?e=12>. Acesso em: 11/4/2011.

GEMESIO, C. M. C. P. “*Eu ensino da mesma forma que aprendi*”: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GLASER, S.; FONTEERRADA, Marisa T. de. O. Músico professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, UFG, Vol.7, nº 1, 2007. Disponível em: <[http://www.musicahodie.mus.br/7_1/Musica%20Hodie7-1%20\(Glaser-Fonterrada\).pdf](http://www.musicahodie.mus.br/7_1/Musica%20Hodie7-1%20(Glaser-Fonterrada).pdf)>. Acesso em: 17/2/2011.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo / Revista de ciências da educação*. Faro, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=23>>. Acesso em: 8/8/2011.

GUIMARÃES, S. E. R. Elaboração e validação de instrumento de avaliação da motivação de estudantes do ensino fundamental. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/6.pdf>. Acesso em: 5/1/2012.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>>. Acesso em: 8/8/2011.

HENTSCHKE, I. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. *Educação temática digital*, vol. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2056/186>>. Acesso em: 28/9/2011.

HORA, H. R. M da; MOTEIRO, G. T. R; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, Vol. 11, nº 2, p. 85-103, jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/view/9321>>. Acesso em: 11/4/2011.

HOY, A. W. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2000. New Orleans, *Anais...* New Orleans. Disponível em: <<http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy.pdf>>. Acesso em: 5/10/11.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

ILARI, B. S. Cognição musical: origens e abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (Org.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. do DeArtes, 2009, p. 13-36.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação de professores. *Educação*, Porto Alegre, Vol. 52, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>>. Acesso em: 28/6/2011.

McCORMICK, J. & McPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. In: *Psychology of Music*, vol. 31, 2003, p. 37-51. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/content/31/1/37>>. Acesso em: 1/2/2011.

MACEDO, I. C. de.; BZUNECK, J. A. Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social. In: *IX Congresso de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, 2009. Anais... Curitiba: Champagna, 2009, p. 7335-7344. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3103_1586.pdf>. Acesso em: 21/7/2010.

MACEDO, I. C. de. *Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoio na escola*. Dissertação de mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20MACEDO,%20Izabel%20Cristina%20de.pdf>>. Acesso em: 21/7/2010.

MOREAIS, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino - aprendizagem. *Revista eletrônica de educação*, Londrina, Ano 1, n. 1, ago./dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 10/8/2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 2007, p.11-30.

OLIVEIRA, K. D. de. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/ RS*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10553/000595695.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27/4/2010.

OLIVEIRA, K. D. de.; SANTOS, R., A. T.; HENTSCHKE, L. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre. In: *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 20, 2009, p. 74-82. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/20/num20_cap_08.pdf>. Acesso em: 21/10/2009.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. et cols. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEARSON, K. R. *Design development of the self-efficacy for musical studies scale*. Dissertação de mestrado. Brigham Young University: 2003. Disponível em: <<http://contentdm.lib.byu.edu/ETD/image/etd305.pdf>>. Acesso em: 03/08/2010.

PIMENTA, S. M.; SANTINELLO, J. Relacionamento humano e motivação no trabalho docente. *Revista eletrônica lato senso - UNICENTRO*, Chopinzinho, Vol. 6, 2008.

RITCHIE, L.; WILLIAMON, A. Measuring self-efficacy in music. In: *Anais do International Symposium of Performance Science*, 2007. Disponível em: <<http://www.performancescience.org/cache/fl0020254.pdf>>. Acesso em: 03/08/2010.

PIZZATO, M. S. Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17299/000713317.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3/10/2011.

PIZZATO, M. S.; HENTSCHE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 23, p. 40-47, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. et cols. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre : artmed, 2008, p. 149-164.

REEVE, J. *Motivação e emoção*. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

SCARAMBONE, D. C. F. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4431/1/2009_DeniseCristinaFScarambone.pdf>. Acesso em 22/02/2011.

SHAUGHNESSY, M. An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, nº 16, fev. 2004, p. 153-176. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/WoolfolkEPRIInt.pdf>>. Acesso em: 31/1/2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Cid: Vozes, 2010.

TASCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review education research*, vol. 68, n. 2, p. 202-248, 1998. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1170754>>. Acesso em 5/10/2011.

TOURINHO, C. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 15, set. 2006, p. 7-10. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo1.pdf>. Acesso em: 22/2/2011.

WOOLFOLK, A. E.; HOY, W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and their beliefs about control. *Journal of Education Psychology*, vol. 82, p. 81-91, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - <i>INVENTÁRIO DE AVALIAÇÃO DE AUTOEFICÁCIA</i> <i>DO PROFESSOR DE PIANO (PILOTO)</i>	135
APÊNDICE B - TABELA COM OS VALORES DO ALFA DE CRONBACH PARA TODOS OS ITENS DO INVENTÁRIO	139
APÊNDICE C - <i>INVENTÁRIO DE AVALIAÇÃO DE AUTOEFICÁCIA</i> <i>DO PROFESSOR DE PIANO (DEFINITIVO)</i>	140
APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ	144

APÊNDICE A

INVENTÁRIO DE AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE PIANO (PILOTO)

Prezado professor,

Sou mestranda em música na Universidade Federal do Paraná, e este questionário faz parte da segunda fase da minha pesquisa. Com ele pretende-se compreender os desafios e dificuldades com os quais você se depara como professor de piano.

Você pode ficar tranquilo, quanto à preservação de suas respostas, pois estas serão estritamente confidenciais, e não serão expostas de forma alguma a possibilitar qualquer identificação individual, tendo somente a pesquisadora acesso a elas.

DADOS PESSOAIS

1. Sexo: () Masculino; () Feminino. 2. Idade: _____
3. Formação:
- () Graduação incompleta
- () Graduação completa
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
4. Tempo de atuação como professor de piano: _____

Nas questões abaixo, procuramos identificar desafios e dificuldades da profissão de professor de piano para alunos de níveis iniciais e intermediários. Os dados para elaboração das questões, foram obtidos na primeira fase desta pesquisa a partir das respostas dos professores participantes.

Por favor, analise cada questão indicando o quão “confiante” você se sente para lidar com as situações propostas. Para que a pesquisa venha representar fidedignamente o seu objeto de estudo, é necessário que as perguntas sejam respondidas com sinceridade, neste sentido peço a sua colaboração quanto a isto.

Para descrever o nível de confiança que você sente diante destas situações, você irá utilizar uma escala de 0 a 10, escolhendo assim o melhor número que expressa a sua opinião, conforme o modelo abaixo:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Um pouco confiante</i>			<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>			<i>Totalmente confiante</i>

Lembre-se que não existe uma resposta certa ou errada, e que a sua colaboração poderá contribuir muito para o avanço dos conhecimentos sobre motivação e senso de autoeficácia do professor de piano.

COMO PROFESSOR DE PIANO, NAS SITUAÇÕES ABAIXO, EU ME SINTO...

1. Transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

2. Transmitir os conceitos técnicos de forma clara, fazendo com que os alunos compreendam o papel destes para o bom desempenho no instrumento.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

3. Elaborar estratégias de ensino alternativas quando a usual não traz o resultado esperado.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

4. Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

5. Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

6. Estabelecer metas com meus alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

7. Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar (temas de filme, músicas populares, *hits* do momento, etc), de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

8. Ministras proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

9. Ministras aulas de piano em grupo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

10. Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

11. Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

12. Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

13. Motivar os alunos para os exercícios de técnica.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

14. Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

15. Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situação de fracasso.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

16. Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

17. Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos, como *hiperatividade* ou *Déficit de Atenção*.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

18. Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

19. Solicitar a cooperação dos pais/responsáveis (no caso de alunos crianças ou adolescentes) para o cumprimento exato dos horários das aulas, a fim de que os alunos cheguem e saiam nos horários pré-estabelecidos, quando isto não ocorre.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

20. Atentar aos pais (ou responsáveis) para a importância da assiduidade às aulas, especialmente quando esta não ocorre.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Um pouco confiante</i>			<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>			<i>Totalmente confiante</i>

21. Cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Um pouco confiante</i>			<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>			<i>Totalmente confiante</i>

22. Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Um pouco confiante</i>			<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>			<i>Totalmente confiante</i>

APÊNDICE B
OS VALORES DO ALFA DE CRONBACH PARA TODOS OS ITENS DO
INVENTÁRIO

Fatores	Nº do item	Item da escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach por fatores.
Eficácia para estratégias instrucionais	1	Transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.	0,8960	0,8983
	2	Transmitir os conceitos técnicos de forma clara, fazendo com que os alunos compreendam o papel destes para o bom desempenho no instrumento.	0,8962	
	3	Elaborar estratégias de ensino alternativas quando a usual não traz o resultado esperado.	0,9034	
	4	Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora.	0,8974	
	5	Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento.	0,9012	
	6	Estabelecer metas com meus alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas.	0,8992	
	7	Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar (temas de filme, músicas populares, <i>hits</i> do momento, etc), de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico.	0,9042	
	8	Ministrar proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.	0,8940	
	9	Ministrar aulas de piano em grupo.	0,8935	
Eficácia para motivar	10	Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário.	0,8958	0,8958
	11	Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula.	0,8930	
	12	Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual.	0,8971	
	13	Motivar os alunos para os exercícios de técnica.	0,8988	
	14	Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.	0,8946	
	15	Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situação de fracasso.	0,8932	
	16	Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si.	0,8983	
Eficácia para as relações interpessoais	17	Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos, como <i>hiperatividade</i> ou <i>Déficit de Atenção</i> .	0,9030	0,9
	18	Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.	0,8998	
	19	Solicitar a cooperação dos pais/responsáveis (no caso de alunos crianças ou adolescentes) para o cumprimento exato dos horários das aulas, a fim de que os alunos cheguem e saiam nos horários pré-estabelecidos, quando isto não ocorre.	0,8989	
	20	Atentar aos pais (ou responsáveis) para a importância da assiduidade às aulas, especialmente quando esta não ocorre.	0,8985	
	21	Cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos.	0,9021	
	22	Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo.	0,8977	
Média total do alfa de Cronbach com todos os itens da escala			0,8988	

Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE C

INVENTÁRIO DE AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE PIANO

Prezado professor,

Sou mestranda em música na Universidade Federal do Paraná, e este questionário faz parte da segunda fase da minha pesquisa. Com ele pretende-se compreender os desafios e dificuldades com os quais você se depara como professor de piano.

Você pode ficar tranquilo, quanto à preservação de suas respostas, pois estas serão estritamente confidenciais, e não serão expostas de forma alguma a possibilitar qualquer identificação individual, tendo somente a pesquisadora acesso a elas.

DADOS PESSOAIS

1. Sexo: () Masculino; () Feminino. 2. Idade: _____
3. Formação (*especifique o seu maior grau de formação em música*):
 () Conservatório
 () Graduação incompleta ➡ () Licenciatura () Bacharelado
 () Graduação completa ➡ () Licenciatura () Bacharelado
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Outra formação. Qual? _____
4. Tempo de atuação como professor(a) de piano: _____

Nas questões abaixo, procuramos identificar desafios e dificuldades da profissão de professor de piano para alunos de níveis iniciais e intermediários. Os dados para elaboração das questões, foram obtidos na primeira fase desta pesquisa a partir das respostas dos professores participantes.

Por favor, analise cada questão indicando o quão “confiante” você se sente para lidar com as situações propostas. Para que a pesquisa venha representar fidedignamente o seu objeto de estudo, é necessário que as perguntas sejam respondidas com sinceridade, neste sentido peço a sua colaboração quanto a isto.

Para descrever o nível de confiança que você sente diante destas situações, você irá utilizar uma escala de 0 a 10, escolhendo assim o **melhor número** que expressa a sua opinião, conforme o modelo abaixo:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

Lembre-se que não existe uma resposta certa ou errada, e que a sua colaboração poderá contribuir muito para o avanço dos conhecimentos sobre motivação e senso de autoeficácia do professor de piano.

COMO PROFESSOR DE PIANO, NAS SITUAÇÕES ABAIXO, EU ME SINTO...

1. Transmitir conceitos teóricos de música, de forma clara.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

2. Transmitir os conceitos técnicos de forma clara, fazendo com que os alunos compreendam o papel destes para o bom desempenho no instrumento.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

3. Elaborar estratégias de ensino alternativas quando a usual não traz o resultado esperado.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

4. Elaborar estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades com a coordenação motora.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

5. Elaborar estratégias para lidar com alunos de idade mais avançada, que se encontram em estágio inicial de aprendizagem do instrumento.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

6. Estabelecer metas com meus alunos e planejar o estudo do instrumento fundamentado nestas metas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

7. Equilibrar o repertório do aluno com as músicas fora do repertório tradicional que ele deseja tocar (temas de filme, músicas populares, *hits* do momento, etc), de modo a não prejudicar o seu desenvolvimento técnico e teórico.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

8. Ministras proveitosamente aulas para aqueles alunos que não possuem piano em casa.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

9. Ministras aulas de piano em grupo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

10. Mostrar o lado bom de aprender o instrumento quando os alunos não o fazem por um desejo voluntário.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

11. Manter o interesse e a atenção do aluno durante toda a aula.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

12. Motivar os alunos a desenvolverem uma disciplina de estudo individual.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

13. Motivar os alunos para os exercícios de técnica.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

14. Motivar aqueles alunos que não possuem uma percepção de apoio dos familiares e amigos.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

15. Manter a motivação dos alunos quando estes passam por situação de fracasso.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

16. Manter a motivação do aluno para o estudo do instrumento, mesmo este tendo outros interesses para si.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

17. Lidar com alunos que possuem distúrbios psicopatológicos, como *hiperatividade* ou *Déficit de Atenção*.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

18. Lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência física.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

19. Solicitar a cooperação dos pais/responsáveis (no caso de alunos crianças ou adolescentes) para o cumprimento exato dos horários das aulas, a fim de que os alunos cheguem e saiam nos horários pré-estabelecidos, quando isto não ocorre.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante			Totalmente confiante

20. Atentar aos pais (ou responsáveis) para a importância da assiduidade às aulas, especialmente quando esta não ocorre.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Um pouco confiante</i>			<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>			<i>Totalmente confiante</i>

21. Cooperar com os pais quando estes vêm na aula de instrumento uma alternativa para sanar outros problemas apresentados pelos seus filhos.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Um pouco confiante</i>			<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>			<i>Totalmente confiante</i>

22. Colaborar com os colegas de profissão em aulas conjuntas, grupos de estudo ou encontros sobre o ensino do piano, por exemplo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Um pouco confiante</i>			<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>			<i>Totalmente confiante</i>

APÊNDICE D

Carta de apresentação à Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Curitiba, 21 de outubro de 2011.

Ilma. Profa. Anna Maria Lacombe Feijó
Diretora da Escola de Música e Belas Artes do Paraná

Venho por meio desta solicitar gentilmente vossa autorização para que a mestrandia Rudiany Reis da Silva, RG 9482908-9, possa aplicar um questionário para os professores do Departamento de Instrumento Polifônicos da EMBAP, como parte da coleta de dados de sua pesquisa intitulada “Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano”. A aluna está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e sua pesquisa está sendo realizada sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

Cordialmente,

Profa. Silvana Scarinci
Coordenadora do PPGMúsica
UFPR